



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE**

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA  
CEARENSE NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS DE  
ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**



**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA  
CEARENSE NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao curso de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central do Centro de Humanidades**

Parente, Lya Oliveira da Silva Souza.

Práticas de leitura literária para a inserção da Literatura Cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza [recurso eletrônico] / Lya Oliveira da Silva Souza Parente. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 207 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018. Área de concentração: Linguagem e Interação. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ph.D. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Leitura literária. 2. Letramento. 3. Literatura cearense. 4. Ensino médio. 5. Crenças. I. Título.

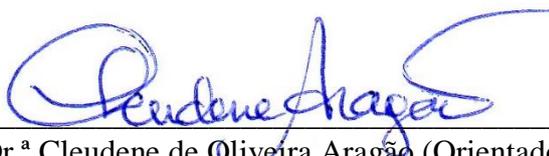
LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA  
CEARENSE NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao curso de mestrado acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 17 de dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sarah Diva da Silva Ipiranga (Membro Externo)  
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudiana Nogueira de Alencar (Membro Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam, assim como eu, por um mundo mais justo e a todos aqueles que acreditam na importância de uma escola pública de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima por tudo que já consegui na minha vida e por todas as bênçãos alcançadas.

A toda minha família, que é meu alicerce, em especial, à minha amada mãe, que é o alicerce de minha vida e minha inspiração de força e de garra.

Ao amor da minha vida e esposo, Paulo Parente, por acreditar em mim mais do que eu mesma, pelo companheirismo, pela paciência diária, pelo carinho e pelo amor demonstrado em todas suas ações.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, pela sabedoria, pelo bom humor, pela paciência, dedicação e generosidade demonstradas em todos os momentos e pelos conhecimentos compartilhados. Obrigada por ser luz!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Às professoras Sarah Diva Ipiranga e Claudiana Alencar pelas generosas, sábias e significativas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

A todos os professores e colegas do PosLA pelo enriquecimento acadêmico e humano que me proporcionaram.

A todos os participantes do GPLEER pelos riquíssimos momentos de compartilhamento de saberes e de vivências.

Aos meus amigos-irmãos, Giselle Mesquita e Rogério Dutra, pela amizade, companheirismo, alegrias, angústias e desabafos ao longo deste percurso.

Às minhas amigas de vida com que a UECE me presenteou, Simone Rodrigues, da graduação e Sammya Araújo, do mestrado. Obrigada por compartilhar comigo as alegrias e os dissabores da vida.

Ao meu amigo de infância, Daniel Wolney, por ser fonte de alegria e de maravilhosas lembranças.

Às minhas amigas, Keyla Liliane, Edineusa e Ana Lúcia, por sempre estarem na torcida por mim.

À minha ex-professora, minha primeira diretora e madrinha, Tia Ângela Oliveira, por ser exemplo de profissionalismo, força e determinação.

Aos alunos participantes dessa pesquisa, das turmas do 1º ano C e D da escola participante, por terem sido solícitos e acolhedores.

À professora Lícia e à Gestão da Escola São Francisco de Assis, que tanto contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus animais de estimação, Hulk (*In memoria*) e Miah, que foram meus companheiros na alegria e na tristeza, diuturnamente.

“Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas não esmorece, procura vencer,  
Da terra querida, que a linda cabocla  
Com riso na boca zomba no sofrer

Não nego meu sangue, não nego meu nome,  
Olho para fome e pergunto: o que há?  
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,  
Sou Cabra da Peste, sou do Ceará

(...)

Ceará valente que foi muito franco  
Ao guerreiro branco Soares Moreno,  
Terra estremecida, terra predileta  
Do grande poeta Juvená Galeno

Sou dos verde mare da cor da esperança,  
Qui as água balança pra lá e pra cá.  
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,  
Sou Cabra da Peste, sou do Ceará

Ninguém me desmente, pois, é com certeza  
Quem quer vê beleza vem ao Cariri,  
Minha terra amada possui mais ainda,  
A muié mais linda que tem o Brasi.

Terra da Jandaia, berço de Iracema,  
Dona do poema de Zé de Alencar  
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,  
Sou Cabra da Peste, sou do Ceará”

(Patativa do Assaré)

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que visou investigar se (e em que medida) a inserção da Literatura cearense, a partir de práticas de leitura literária, influência (ou não) na construção ou ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da compreensão leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. Compreendemos que, para tornar-se leitor literário, é necessário o cultivo do hábito leitor, que deve ser fomentado principalmente na Escola, a partir da sistematização de práticas de leitura literária que dialoguem com o contexto social, cultural e histórico do leitor. A compreensão da leitura de um texto está intimamente relacionada com a ativação do intertexto leitor, para que este consiga entender e interpretar aquilo que está lendo. A partir dos conhecimentos prévios do leitor, a compreensão leitora pode conseqüentemente, ser facilitada, se há, por parte do leitor, uma identificação leitora/literária, contextual, histórica e cultural. Assim, (re)conhecer-se como leitor, identificar-se com aquilo que está lendo, é um dos primeiros passos para a criação do hábito de ler literatura e, conseqüentemente, da formação do leitor literário. Além disso, a promoção de práticas literárias, com textos regionais, possibilita que a leitura vá além da compreensão textual, vinculando linguagem e realidade, de modo que haja a leitura de mundo, conforme defende Freire (2011). Para isso, adotamos como referencial teórico as contribuições de Street (2012), de Freire (2011), de Soares (2006) e de Kleiman (1995) sobre letramento. Acerca dos estudos de crenças, embasamo-nos nas contribuições de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004) e Sousa (2011). Sobre letramento literário, adotamos as reflexões de Paulino (2010, 2014) e Cosson (2014a; 2014b). Consoante ensino de literatura, inspiramo-nos em Aragão (2006), Azevedo (2002), Candido (2004), Mendoza (1998, 2004) e Todorov (2010). Metodologicamente, realizamos uma pesquisa-ação em duas turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola pública da periferia de Fortaleza, totalizando 30h/aulas de práticas de leitura literária. Além dessas práticas, aplicamos testes de compreensão leitora, questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense, um questionário de perfil leitor e realizamos um grupo focal, o que nos permitiu uma maior compreensão e aproximação com a realidade dos alunos participantes da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo mostraram que as experiências literárias com texto de Literatura cearense favorecem o processo fértil de identificação e de interação entre leitor-texto-contexto, contribuindo para o processo de formação de leitores e para o fomento de multiletramentos em contexto escolar, dentre eles o letramento literário e o letramento cultural.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Letramento. Literatura cearense. Ensino médio. Crenças.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that investigated if (and to what extent) the insertion of the literature from Ceará, from literary reading practices, influence (or not) on the construction or resignification of the belief system concerning literature, identity and culture besides the improvement of the reading comprehension of students of the first year of high school in a public school in Fortaleza. We understand that, in order to become a literary reader, it is necessary to cultivate the reader habit, which must be fostered mainly at school, based on the systematization of literary reading practices that dialogue with the reader's social, cultural and historical context. Understanding the reading of a text is closely related to the activation of the reader's intertext, so that he/she can understand and interpret what he/she reading. From the reader's prior knowledge, reading comprehension can therefore be facilitated if the reader has reading/ literary, contextual, historical and cultural identification. Thus, knowing and recognizing oneself as a reader, identifying oneself with what is being read, is one of the first steps towards in order to create the habit of reading literature and, consequently, the formation of the literary reader. Besides that, the promotion of literary practices with regional texts makes it possible that reading goes beyond textual comprehension, linking language and reality, so that there is the reading of the world, as Freire (2011) defends. Therefore, we adopted as theoretical reference the contributions of Street (2012), Freire (2011), Soares (2006), and Kleiman (1995) about literacy. Concerning the studies on beliefs, we have the support of Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004) and Sousa (2011). In relation to literary literacy, we adopted the reflexions of Paulino (2010, 2014) and Cosson (2014a; 2014b). Regarding literature teaching, we have the support of Aragão (2006), Azevedo (2002), Candido (2004), Mendoza (1998, 2004) and Todorov (2010). Methodologically, we conducted an action research in two classes of the first year of high school in a public school in the outskirts of Fortaleza, totaling 30 hours/classes of literary reading practices. In addition to these practices, we applied reading comprehension tests, questionnaires concerning belief about literature and culture from Ceará, a reader profile questionnaire, and we conducted a focus group, which allowed us to better understand and to approximate of the reality of the students participating in our research. Results showed that the literary experiences with text of literature from Ceará favor the fertile identification process and interaction between reader-text-context, contributing to the process of formation of readers and the promotion of multiliteracy in a school context, including literary literacy and cultural literacy.

**Keywords:** Literary literacy. Literacy. Literature from Ceará. High school. Beliefs.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – SPAECE de 2014 a 2017: Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental...</b>	<b>75</b>
<b>Figura 2 – Experiência literária a partir da crônica Fortaleza voadora do Aluno 15 - C.....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 3 – Experiência literária a partir da crônica Fortaleza voadora do Aluno 19 - C.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 4 – Experiência literária da Aluna 4 - D .....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 5 – Experiência literária do Aluno 5 - D .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 6 – Experiência literária do Aluno 14 - D .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 7 – Experiência literária do Aluno 36 - D .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 8 – Experiência literária do Aluno 20 - D .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 9 – Experiência literária do Aluno 20 - C .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 10 – Experiência literária da Aluna 9 – C.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 11 – Experiência literária da Aluna 14 – C.....</b>	<b>95</b>
<b>Figura 12 – Enunciado da atividade e resposta da Aluna 31 – C.....</b>	<b>96</b>
<b>Figura 13 – Resposta da Aluna 23 – C.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 14 – Resposta da Aluna 14 – C.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 15 – Resposta da Aluna 9 – C.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 16 – Resposta da Aluna 28 – C.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 17 – Resposta da Aluna 13 – C.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 18 – Resposta da Aluna 5 – D.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 19 – Turma do 1º ano C no Theatro José de Alencar .....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 20 – Turma do 1º ano D no Museu do Ceará.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 21 – Relato de experiência do Aluno 23 – D .....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 22 – Resposta da Aluna 24 – C.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 23 – Resposta da Aluna 31 – C.....</b>	<b>119</b>
<b>Figura 24 – Resposta do Aluno 10 – D.....</b>	<b>120</b>
<b>Figura 25 – Resposta da Aluna 28 – C.....</b>	<b>120</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Competências e Habilidades de Língua Portuguesa (1º ano do ensino médio)...</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SPAECE .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 3 – Padrão de desempenho da proficiência leitora.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 4 – Quantitativo e porcentagem de alunos que participaram da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 5 – Referências e Descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio e questões do questionário compreensão leitora.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 6 – Quantidade de acertos dos alunos no TDCL Inicial a partir dos descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio .....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 7 – Organização do TDCL Final a partir dos resultados do TDCL Inicial .....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 8 – Organização dos temas, textos e autores das aulas da aplicação da pesquisa.....</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 9 – Livros de literatura cearense do acervo da biblioteca da escola pesquisada</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 10 – Quadro norteador da pesquisa.....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 11 – Por que você não gosta de ler literatura? (resposta da questão 20) .....</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 12 – Função da leitura.....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 13 – Livros lidos pelos alunos no último ano .....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 14 – Quantidade de livros pelos alunos que comparecem no Grupo Focal .....</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 15 – Resultado do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial .....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 16 – Resultado do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial dos 24 alunos .....</b>	<b>115</b>
<b>Quadro 17 – Resultado Individual do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final.....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 18 – Comparativo entre o Teste Inicial e o Teste Final de Compreensão Leitora.....</b>	<b>118</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS	Centro de Apoio Psicossocial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DNCEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPLEER	Grupo de Pesquisa: Literatura: Estudo, Ensino e (Re) Leitura do Mundo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
MCE	Matriz Curricular de Ensino
MSMC	Movimento de Saúde Mental Comunitária
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDCL	Teste Diagnóstico Compreensão Leitora (Inicial/Final)
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
2.1	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA.....	20
2.1.1	<b>Concepções de leitura.....</b>	<b>20</b>
2.1.2	<b>Compreensão leitora.....</b>	<b>25</b>
2.1.3	<b>Avaliação da compreensão leitora.....</b>	<b>29</b>
2.2	ESTUDOS DO LETRAMENTO .....	36
2.2.1	<b>Conceituando letramentos .....</b>	<b>37</b>
2.2.2	<b>Letramentos em contexto escolar .....</b>	<b>43</b>
2.2.3	<b>Letramento e leitura literária .....</b>	<b>47</b>
2.2.4	<b>Letramento cultural .....</b>	<b>55</b>
2.3	ESTUDO DE CRENÇAS.....	60
2.3.1	<b>O que são crenças? .....</b>	<b>60</b>
2.3.2	<b>Crenças sobre leitura.....</b>	<b>63</b>
2.3.4	<b>Identidade e <i>Cearnsidade</i>.....</b>	<b>65</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>69</b>
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	69
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	71
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
3.4	PROCEDIMENTOS.....	76
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	78
3.5.1	<b>Questionários socioeconômico e perfil-leitor (Q. Leitor) .....</b>	<b>78</b>
3.5.2	<b>Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças) .....</b>	<b>78</b>
3.5.3	<b>Teste Diagnóstico Compreensão Leitora Inicial (TDCL Inicial) .....</b>	<b>78</b>
3.5.4	<b>Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final (TDCL Final) .....</b>	<b>80</b>
3.5.6	<b>Atividades de literatura cearense .....</b>	<b>82</b>
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	85
3.7	QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA.....	85
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>87</b>
4.1	CRENÇAS SOBRE LITERATURA E CULTURA CEARENSE.....	87
4.2	PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA .....	104
4.3	DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA .....	113
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
APÊNDICE A – Questionários socioeconômico e perfil-leitor (Q. Leitor).....	135
APÊNDICE B – Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças).139	
APÊNDICE C – Teste diagnóstico de compreensão leitora inicial.....	143
APÊNDICE D - Teste diagnóstico de compreensão leitora final (TDCL Final) .....	151
APÊNDICE E – Atividades de literatura cearense propostas pela autora.....	155
APÊNDICE F – Relatos de experiência dos alunos .....	187
APÊNDICE G - Projeto de aula de campo.....	198
APÊNDICE H – Termo de anuência da escola .....	201
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre esclarecido .....	202
APÊNDICE J – Termo de assentimentos - estudantes .....	203
<b>ANEXO.....</b>	<b>204</b>
ANEXO A - Parecer de aprovação do comitê de ética.....	205

## 1 INTRODUÇÃO

As inquietações surgidas desde a educação básica (enquanto discente) e que continuaram em minha experiência como docente (também na educação básica) motivaram esta investigação. Enquanto aluna do ensino médio, questionei, por vezes, aos meus professores de Literatura se a metodologia das aulas não poderia ter mais momentos destinados à leitura ou, até mesmo, a momentos para conversarmos sobre leitura, pois, na maioria das aulas, estudávamos sobre a história das escolas literárias.

Contudo, foi apenas na universidade, conforme relatado a seguir, que compreendi os motivos pelos quais a maioria dos professores de literatura, em sala de aula, destinava mais tempo para o estudo da historicidade das escolas literárias do que para a leitura de gêneros literários. Apesar das funções e dos desafios que possuem os professores de literatura, encontramos escolas e docentes que buscam fazer diferente e vão além dos conteúdos curriculares.

Ao trabalhar em uma escola privada, localizada na capital cearense, fui apresentada ao projeto “Ciranda de livros (de autores cearenses)”, desenvolvido nas turmas de 4ª ano do ensino fundamental. Durante as aulas, eram perceptíveis o envolvimento e o encantamento dos alunos com aquelas experiências literárias, pois eles se identificavam e se (re)conheciam com as leituras realizadas na escola. E foi, a partir dessa prática, que me questionei se a aplicação daquele projeto (adaptado) não poderia ser o diferencial de que eu sentia falta nas aulas de Literatura ou de Língua Portuguesa quando era aluna no ensino médio.

Por conseguinte, minhas inquietações foram (re)construídas a partir das leituras e das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) Leitura do Mundo (GPLEER), coordenado pela professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, que foram essenciais para a construção de um estudo. Posteriormente, esse estudo viria a se tornar um projeto de pesquisa de Mestrado submetido e aprovado, em 2017, no processo de seleção do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), resultando, ao final, neste trabalho de dissertação.

O desejo para o desenvolvimento deste estudo provém da necessidade de compreender se e de que forma as experiências literárias com a Literatura cearense, em contexto escolar, podem impactar na ampliação de letramentos e na compreensão leitora dos alunos. Para isso, buscamos refletir sobre a importância de práticas de leitura literária, com textos pertencentes à Literatura cearense, para a formação de leitores e para o fomento do letramento literário e do letramento cultural dos alunos.

Entendemos como literatura cearense as produções literárias de autores nascidos ou não no Ceará, que foram pertencentes a grupos ou a clubes literários, a agremiações ou que foram escritores independentes, que contribuíram para a produção literária nesse Estado, ou seja, produzindo literariamente sobre e para o povo cearense (AZEVEDO, 1976). Para realização do trabalho, selecionamos textos literários que apresentassem traços singulares da linguagem, da cultura, da história e da identidade cearense, ou seja, da cearensidade<sup>1</sup>.

Ao realizarmos um breve levantamento da etiologia literária do Ceará, verificamos que a literatura cearense, além de expor uma vasta produção literária com mérito qualitativo indiscutível, tem representatividade em quase todas as escolas literárias nacionais, desde o Neoclassicismo, com os Oiteiros, até a literatura contemporânea, com autores reconhecidos nacionalmente como Ana Miranda, Socorro Acioli, Marília Lovatel, Lira Neto, Bráulio Bessa, Klévisson Viana, dentre outros.

Acreditamos na importância de conhecermos, na escola, as produções literárias de nossa terra natal para que possamos valorizar aqueles que tanto contribuíram para a riqueza intelectual do nosso Estado, com produção desde o século XIX, com os Oiteiros, a Academia Francesa, o Clube Literário, a Padaria Espiritual e o Centro Literário; com continuidade no século XX, com o Grupo Clã e o Concretismo, o Grupo SIN, o Grande Siriará, a Nação Cariri; até os dias atuais, com vasta produção de autores autônomos.

Destacamos que a promoção de práticas de leitura literária, com textos pertencentes à literatura cearense, não significa que temos a pretensão de substituir a literatura tradicionalmente trabalhada nas escolas, mas, sobretudo, desejamos contemplar e valorizar as produções literárias que possuem parte de nossa identidade cultural, identidade essa de resistência à homogeneização social. A literatura cearense existe, porque ela resiste.

Sobre a temática trabalhada nessa dissertação, verificamos que muitas pesquisas têm centrado esforços na promoção do letramento literário, na verificação do sistema de crenças de alunos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, e no desenvolvimento da compreensão leitora de alunos. Entretanto, encontramos a existência de uma pequena lacuna no âmbito acadêmico, passível de estudo, sobre as crenças de alunos da educação básica sobre sua cultura, sua história, ou seja, sobre a formação de uma das suas identidades. Além disso, poucos são os trabalhos que analisam a questão da literatura regional como instrumento de fomento do letramento literário e letramento cultural.

---

<sup>1</sup> Barroso (2017) define cearensidade como a identidade sociocultural das pessoas que formam o Ceará. Compreendemos, neste trabalho, que a identidade cultural pode ser considerada um sistema de representação não estático, fixo, mas em constante transformação para a formação dessa identidade.

O trabalho com textos pertencentes a uma literatura direcionada à regionalidade pode fomentar a formação de leitores literários mais competentes e conscientes do valor cultural de sua região e do prazer que é ler e se reconhecer nas palavras. Esse (re)conhecimento de identidade e do mundo, portanto, facilitará na interação, na compreensão e na participação em sala de aula e em sociedade, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação crítica, uma vez que esses leitores se fixam e compreendem aspectos culturais sobre determinado assunto (REYZÁBAL; TENÓRIO, 1992).

Defendemos a hipótese de que as práticas de leitura literária com textos regionais, em contexto escolar, poderão promover a criação ou mudanças no sistema de crenças de alunos, sobretudo no que diz respeito à cultura e à literatura, por proporcionar uma possível identificação e um reconhecimento com aquilo que estão lendo, influenciando, assim, a ampliação do intertexto leitor e, conseqüentemente, ampliando a compreensão leitora.

Tendo em vista que um(a) aluno(a) não compreende o que está lendo, ele(a), geralmente, abandona aquela leitura. Entretanto, quando um aluno(a) lê, se (re)conhece, e compreende a leitura realizada, provavelmente, ele(a) irá continuar e, possivelmente, irá procurar realizar novas leituras. Por isso, defendemos que as práticas de leitura literária devem ser iniciadas em contexto escolar, com a mediação dos professores.

Além do que foi expresso no início dessa seção, nosso interesse para a realização dessa dissertação surgiu ainda a partir de outras três reflexões. A primeira nasce diante da inobservância de estudos sobre a cultura e sobre as obras e os autores cearenses, com exceção daqueles que fazem parte do cenário nacional, na educação básica do Estado do Ceará.

A promoção e o incentivo ao ensino de literatura cearense nas escolas estaduais aconteceram até 2010, pois escolas públicas e privadas do Estado destinavam parte das horas-aula de literatura para estudo e análise de obras de escritores cearenses, visto que tais obras eram indicadas para aqueles que fossem prestar vestibular para a Universidade Federal do Ceará (UFC). Entretanto, com o advento da seleção para ingresso em universidades por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse incentivo à leitura de literatura regional enfraqueceu.

A segunda reflexão, por sua vez, surge diante da análise de alguns materiais didáticos de Língua Portuguesa indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aprovados no processo valorativo oficial do Ministério de Educação (MEC) e apresentados no *Guia de livros didáticos 2016*. Parte representativa dos livros didáticos selecionados obedecem aos critérios estabelecidos pelo PNLD e adequam-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inclusive no que se refere à inserção e ao trabalho com textos literários. Todavia, verifica-se que esses materiais didáticos, elaborados e organizados para serem utilizados em âmbito nacional, não

contemplam as especificidades regionais, características culturais e/ou literárias locais, distanciando-se, assim, da realidade, da cultura e dos conhecimentos prévios dos próprios alunos.

A terceira reflexão surge a partir da verificação do não cumprimento da Lei nº 15.895, de 30 de novembro de 2015, a qual foi apresentada pelo deputado estadual Wellington Landim, que inclui, na grade curricular das escolas mantidas pelo Governo do Estado do Ceará, a disciplina *Conhecimentos e estudos dos autores cearenses*. Entretanto, a efetivação dessa lei ainda não saiu do campo das ideias e dos projetos bem-intencionados de indução à valorização dos riquíssimos movimentos literários desse Estado.

No Ceará, a experiência de oportunizar aos alunos uma leitura literária produzida por autores cearenses próxima à sua realidade e à sua cultura obteve um saldo bastante positivo nos índices de alfabetização do Estado. Desde a sua implantação, em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) objetivava suplantar os altos índices de analfabetismo, que, por muito tempo, assolavam a região. Depois de uma década de aplicação dessa política de fomento à leitura e à difusão de livros literários (de autores cearenses), o programa reduziu de 37% para 0,7% o índice<sup>2</sup> de crianças matriculadas na rede pública que não tinham aprendido a ler e a escrever até o final do 2º ano do ensino fundamental.

A partir dessa observação, percebe-se que nos anos iniciais (educação infantil e ensino fundamental) as crianças são bem assistidas pelo PAIC, por esta ser uma política permanente para a formação de leitores literários; todavia, o ensino médio parece carecer de políticas públicas do Governo Estadual que promovam a formação contínua de leitura através da literatura cearense entre os jovens, possibilitando, assim, uma maior aproximação com a cultura do Ceará.

Freire (2011) defende que aprender a ler é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não somente numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. O autor defende ainda que a aprendizagem de um indivíduo deve estar vinculada com as suas vivências cotidianas, com sua história e com sua cultura, para que haja maior significação e conscientização de seu papel social como cidadão.

Destacamos que os resultados do Pisa<sup>3</sup> não podem ser considerados como verdades inquestionáveis, pois são avaliações de leitura universais e generalizadas, pautadas

---

<sup>2</sup> Informação apresentada pelo então secretário de educação do Estado do Ceará, Idilvan Alencar, no seminário de 10 anos do Paic, realizado no dia 22/06/2017, e apresentada no jornal “O Povo”. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/06/com-paic-em-dez-anos-analfabetismo-cai-de-32-para-0-7-no-ceara.html>>. Acesso em: 23 set. 2017.

<sup>3</sup> “O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da

no modelo autônomo de letramento (STREET, 2014). Logo, não são situados os aspectos sociais, culturais e históricos, pois não conseguem levar em consideração as situações específicas de cada grupo social, mas nos servem de instrumentos que podem projetar luz sobre nossa realidade social.

Diante desse contexto, apresentamos a questão norteadora desse estudo: Em que medida a inserção da literatura cearense, a partir de práticas de leitura literária, influenciará (ou não) na construção ou na resignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da compreensão leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza?

Como forma de orientar nossa investigação, escolhemos como **objetivo geral investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense, a partir de práticas de leitura literária, influenciará (ou não) na construção ou resignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da compreensão leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.**

Para nosso plano de investigação, apresentamos nossos **objetivos específicos** em consonância com as questões de pesquisa, mostrando-se alinhados também com o objetivo geral do estudo:

- a) Verificar as crenças, de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, sobre o papel da literatura e, particularmente, da literatura cearense em suas vidas (nos âmbitos pessoal, cultural e social) e como isso se reflete em suas práticas de leitura literária;
- b) Averiguar se (e em que medida) uma mudança metodológica no ensino de literatura, a partir de práticas de leitura literária com obras pertencentes à literatura cearense, pode influenciar na construção ou numa possível mudança no sistema de crenças dos discentes participantes da pesquisa;
- c) Avaliar em que aspectos haverá (ou não) melhora na compreensão leitora dos alunos participantes, antes e após a realização de práticas de leitura literária com textos da literatura cearense.

Por isso, almejamos, com essa pesquisa, a consecução dos seguintes resultados, como, por exemplo, (i) apresentar as possíveis crenças e as possíveis mudanças das crenças dos alunos a partir da promoção e da sistematização de práticas de leitura literária em

---

escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.” Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa>> Acesso em: 23 set. 2017.

contexto escolar; (ii) estimular as práticas de leitura literária a partir de textos de autores cearenses formando leitores mais conscientes de sua história e cultura, inclusive com propostas e justificativas para a aplicação, de fato, da Lei nº 15.895/2015; e, por fim, (iii) promover a ampliação da compreensão leitora dos alunos participantes.

Adicionalmente, espera-se apresentar à sociedade possibilidades práticas de se trabalhar com literatura cearense de forma que se conquistem leitores que se identifiquem com a realidade e com o contexto social, político e cultural no qual estão inseridos. Por isso, faz-se necessário conhecer as crenças daqueles que estão imersos nos processos de ensino e de aprendizagem para, a partir daí, construir possibilidades de produção ou de construção de conhecimentos, assim como propõe Freire (2011) ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades”.

Em relação à sua organização, esta dissertação está dividida em quatro seções, além desta introdução, a qual possui as diretrizes gerais da nossa pesquisa, a delimitação do tema, as questões norteadoras, os objetivos e as justificativas para a realização deste trabalho.

Na segunda seção, apresentamos as bases teóricas que norteiam nosso estudo, principalmente, no que se refere à leitura literária e à compreensão leitora, aos estudos de letramentos e de crenças. Na seguinte, delineamos o percurso metodológico que direcionou esta pesquisa.

Na quarta seção, encontra-se a análise dos dados obtidos em relação às crenças sobre literatura e cultura cearense, às práticas de leitura literária e ao desempenho em compreensão leitora dos alunos participantes.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, com as conclusões e resultantes da análise dos dados, além de sugestões para pesquisas futuras.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA**

Nesta seção secundária, abordaremos as principais concepções de leitura, a partir de diferentes abordagens, bem como discorreremos acerca dos conceitos, das representações e dos níveis de compreensão leitora. Por fim, apresentaremos o que representa a avaliação da compreensão leitora e a forma pela qual é realizada, atualmente, no Estado do Ceará.

#### **2.1.1 Concepções de leitura**

A leitura é uma atividade humana capaz de gerar competências culturais e, talvez, por isso, é valorizada em nossa sociedade. Lemos não apenas textos escritos ou imagéticos, lemos, ou pelo menos devemos ler, o mundo à nossa volta, como já tanto defendia Freire (2011). A leitura torna-se tema central em inúmeras discussões e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento devido à sua complexidade e à necessidade de compreendermos o que lemos. Mas afinal, o que é ler?

Colomer (2008) afirma que ler é a construção de sentidos a partir do ato mecânico e da ativação do raciocínio:

[...] ler, mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2008, p. 31-32).

Adotando essa mesma perspectiva, Solé (1998, p. 23) explica que durante a leitura precisamos manejar destrezas que vão além da decodificação, pois precisamos administrar nossas “habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem”.

Soares (2008), por sua vez, apresenta-nos que: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado [que]: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (SOARES, 2008, p.30-31). A autora complementa ainda que a leitura:

(...) é um conjunto de habilidades linguísticas e psicolinguísticas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2014, p. 68-69).

Nessa mesma perspectiva, Cassany (2006) reconhece que

ler não é somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. (CASSANY, 2006, p. 38)<sup>4</sup>.

Em outras palavras, podemos dizer que leitura é uma atividade complexa, que envolve tanto processos individuais, cognitivos e psicolinguísticos como igualmente envolve práticas sociais culturalmente situadas; práticas essas que podem contribuir não só para a formação intelectual, mas também para a formação humana.

Como vimos, a leitura depende de vários recursos para ser efetivada, por isso, ao longo dos anos, foram desenvolvidas várias teorias sobre leitura e estas foram relacionadas com as concepções de linguagem da época de seu desenvolvimento. Aqui, tentaremos apresentar o percurso teórico-histórico das abordagens e das concepções de leitura, destacando, inclusive, aquela que adotaremos em nosso trabalho.

Entre as décadas de 1930 e 1960, a abordagem predominante foi a de leitura **decodificadora** ou ascendente (*bottom-up*). Nela, o leitor era passivo e tinha o papel de decodificar o código escrito, ou seja, era subordinado ao texto, pois todo o sentido estava vinculado à informação textual. Ler, nessa concepção, é, exclusivamente, extrair significado do texto.

Essa abordagem está embasada na concepção estruturalista da linguagem, que teve forte influência da corrente behaviorista, de estímulo e resposta, em que o texto era utilizado apenas como pretexto para decodificação das unidades linguísticas, de tradução e de memorização de vocábulo para realização de ditados. Esse método recebeu muitas críticas por ser mecanicista e por ter uma base teórica frágil e, por isso, abriu espaço para uma nova abordagem, a psicolinguística (FRANCO, 2011).

---

<sup>4</sup> No original: [...] leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. (CASSANY, 2006, p. 38). Essa e as demais traduções são de nossa autoria.

A **abordagem psicolinguística** de leitura ou descendente (*top-down*) emergiu em meados de 1960, em oposição à abordagem decodificadora. Nessa concepção, o leitor era o maior responsável em dar sentido ao texto lido, pois, durante a leitura, os conhecimentos (prévios) de mundo são acionados promovendo, assim, a significação e compreensão. Dessa maneira, cada leitor tem uma compreensão diferente do mesmo texto.

Ler, nessa abordagem, é um processo psicolinguístico e individual no qual o desenvolvimento da leitura se dá por meio de estratégias, como *skimming* (leitura para compreensão geral) e *scanning* (leitura para buscar informações), por exemplo. Essa abordagem também foi inspirada nas contribuições do cientista cognitivo Noam Chomsky, que propôs a Gramática Universal (que seria inata ao ser humano), por isso, a competência linguística não poderia estar condicionada a abordagens tecnicistas, em que a imitação e a repetição contribuem para a formação de um hábito (FRANCO, 2011).

Diante das fragilidades conceituais da concepção psicolinguística, a **abordagem interacional** (ou conciliadora), que emergiu na década de 1980, compreende a linguagem como um fenômeno social, ou seja, a lingua(gem) como um recurso com o qual construímos significados para desempenhar funções em determinados contextos sociais. Destaca-se que a abordagem interacional foi embasada nas contribuições de Michael Halliday.

Segundo Franco (2011), a abordagem interacional reúne os pontos positivos da abordagem decodificadora (perceptivo) e da abordagem psicolinguística (cognitivo), e inclui a interação (relação) entre leitor, texto e contextos, ou seja, os responsáveis pela produção e pela recepção, para a efetivação da construção de sentido. Ressaltamos que essa relação é uma atividade social que pode desenvolver no leitor a competência sociocultural e a intercultural.

Koch e Elias (2014) também chamam a abordagem interacional de abordagem “dialógica”, visto que os sujeitos são vistos como construtores sociais: agentes/sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se e são construídos no texto. Esse é o ponto de encontro de interação e de constituição dos interlocutores. Para os autores, a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Reforçamos ainda que essas abordagens sobre leitura, a partir de pesquisas, foram sendo atualizadas ao longo dos anos e, por mais que tenham sido predominantes em determinados períodos, elas (até hoje) fazem parte dos estudos sobre leitura por terem contribuído, significativamente, para compressão de que a leitura é um processo complexo.

Cassany (2006), em consonância com as abordagens citadas, propõe três níveis ou tipos de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Na concepção linguística, a

leitura deve recuperar o sentido semântico do texto, em que o significado (único e fixo) encontra-se nas palavras e nas orações, independentemente dos leitores.

Já no nível de leitura psicolinguística, o sentido do texto é construído a partir da interação dialógica entre o leitor e o texto. Sendo assim, o texto pode ter múltiplos significados, pois cada leitor entende o texto a partir de seus conhecimentos prévios, conferindo-os, formulando hipóteses, verificando-as ou reformulando-as (CASSANY, 2006).

Finalmente, na concepção de leitura sociocultural ou sociolinguística, Cassany defende que a leitura não é apenas um processo “psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais” (CASSANY, 2006, p. 38). Para o autor, a leitura é uma prática cultural que tem uma origem social e que está inserida em uma comunidade situada que apresenta história, tradição, hábitos e práticas discursivas. Ou seja, aprender a ler e a compreender exige conhecer essas particularidades próprias de cada comunidade discursiva (CASSANY, 2006).

Aqui, compreendemos que as concepções de leitura propostas por Cassany (2006) são exemplos de que as abordagens ou níveis de leitura coexistem para explicar a complexidade da leitura. Franco (2011) nos apresenta a **abordagem da leitura complexa** e, nessa proposta, a língua(gem) é entendida como um sistema complexo defendida pelo autor como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC, em inglês ASL). E compreender a linguagem como um sistema complexo é entendê-la “como um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu exterior, exibindo espaços de fase, entendidos como graus de estabilidade e variabilidade” (NASCIMENTO, 2009, p. 72).

Ellis e Larsen-Freeman (2009) complementam que as estruturas linguísticas emergem a partir da inter-relação por meio da experiência, da interação social e de mecanismos cognitivos e que, por isso, a aprendizagem de uma língua acontece a partir de situação comunicativas que interferem na adaptação dos aprendizes. Destacamos que esse processo, por ser complexo, é dinâmico, não-linear, caótico, imprevisível, sensível as condições iniciais, aberto, auto-organizável, sensível ao *feedback* e adaptativo (FRANCO, 2011).

Nesse sentido, entende-se que o ato de ler é uma atividade complexa e dinâmica, pois apresenta “múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças, etc.), que se inter-relacionam durante o ato de ler” (FRANCO, 2011, p. 41). Além disso, por meio da interação com o texto e com outros agentes, as expectativas ou as crenças dos leitores podem ser consolidadas ou enfraquecidas.

Nesse processo, o leitor é ativo por interagir com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura e assim, a partir dessa interação, a significação é construída, a qual, por sua vez, não é estanque, por estar intimamente relacionada com a interação do leitor com os diversos agentes (FRANCO, 2011).

Mendoza (1998) também defende que a leitura é uma atividade complexa por exigir do leitor o domínio de competências, de habilidades, de conhecimentos e da experiência social. Para o autor:

A leitura é uma atividade complexa de conhecimento sobre a qual intervém um conjunto de domínios, competências e habilidades linguísticas (aspectos da pragmática comunicativa), de conhecimentos (enciclopédicos, linguísticos, paralinguísticos, metatextuais e intertextuais), da própria experiência extralinguística que o leitor possua (convenções sociais e culturais, ideologias, situações, etc.) às quais se faz alusão implícita ou explicitamente no texto. (MENDOZA, 1998, p. 49).<sup>5</sup>

Compreendemos e adotamos, neste trabalho, que a leitura é um processo complexo, conforme indica Manguel (1996) ao afirmar que ler não envolve apenas a visão e a percepção, mas “inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática” (MANGUEL, 1996, p. 49), pois a leitura é “não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1996, p. 49).

Conforme apresentamos, as concepções de leitura não se excluem ou se invalidam, mas se somam. Por isso, atualmente compreendemos que a leitura é uma atividade humana complexa, que envolve diversos processos, sejam textuais, cognitivos, socioculturais, interacionais, dentre outros, mas acima de tudo, é uma prática sociocultural de construção de sentidos, de significação, de compreensão. Nesse sentido, Kleiman (2004) afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

---

<sup>5</sup> No original: La lectura es una compleja actividad de conocimiento en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades linguísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, linguísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologias, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto. (MENDOZA, 1998, p. 49).

Dessa forma, linguagem e realidade estão intimamente relacionadas, o que significa dizer que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como defendia Paulo Freire (2011). O patrono da educação brasileira defendia ainda que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e que a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2011, p. 11-12).

Sobre essa relação, faz-se necessário que a leitura contribua e possibilite o “acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade.” (PETIT, 2008, p. 101). Nesse sentido, buscamos refletir sobre a sistematização<sup>6</sup> de práticas de leitura literária em contexto escolar. Práticas essas que sejam sensíveis à cultura local, que possibilitem a inclusão dos indivíduos na sociedade e que fomentem o letramento literário e letramento cultural dos participantes.

Para isso, é preciso que os alunos tenham contato com uma ampla diversidade de textos, mas, principalmente, que compreendam o que estão lendo. A seguir, trataremos acerca da relação entre leitura e compreensão leitora.

### **2.1.2 Compreensão leitora**

Na seção anterior, vimos que a leitura é uma prática interacional e sociocultural complexa, que permite a construção de sentidos. De modo particular, a leitura literária apresenta uma linguagem singular, que possibilita a “experiência do outro pela palavra tornando-se um espaço privilegiado de construção” de sentido, de sua própria identidade, contribuindo, assim, para empoderamento<sup>7</sup> dos leitores e para a minimização das desigualdades sociais (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Para efetivação da leitura, é necessário que o leitor passe pelos processos de decodificação, de compreensão, de interpretação e de retenção<sup>8</sup>, pois somente assim a significação ocorrerá, proporcionando o entendimento daquilo que leu. Infelizmente, muitos alunos da rede pública afirmam que não gostam de ler porque não entendem, não

---

<sup>6</sup> Leituras sistematizadas representam “possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2014, p. 48). Segundo o autor, as atividades seguem uma sequência explanatória – básica e expandida – e não modelares, cujo objetivo centra-se em sistematizar o material literário em sala de aula a partir de três metodologias integradas: oficina, andaime e portfólio.

<sup>7</sup> Entendemos e adotamos, neste trabalho, a perspectiva de empoderamento como um processo de libertação, de autoemancipação, pois “o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade e sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

<sup>8</sup> As etapas do processo de leitura, segundo uma visão psicolinguística, são: reconhecimento do signo linguístico (decodificação), reconhecimento e captura da temática do texto (compreensão), utilização da capacidade crítica do leitor (interpretação) e armazenamento das informações mais relevantes (retenção) (CABRAL, 1986).

compreendem a leitura que realizaram, conforme apresentado em Marques (2016) e/ou não apresentam um nível adequado<sup>9</sup> de compreensão leitora. E o que entendemos, neste trabalho, por compreensão leitora e quais os níveis de compreensão leitora?

Recorremos ao que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008) trazem sobre compreensão leitora e verificamos que essa terminologia apenas está presente na seção referente às orientações voltadas para os conhecimentos de língua estrangeira, na qual se apresenta que:

o desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (BRASIL, 2006, p.151)

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (BRASIL, 2000) estabelecem diretrizes das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo dessa etapa escolar. Dessa forma, os alunos que concluírem o ensino médio deverão “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p.10) e para isso, inicialmente, faz-se necessário o desenvolvimento da compreensão leitora.

Kleiman (2014), por sua vez, postula que a compreensão leitora é

o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. (KLEIMAN, 2014, p. 61)

Como vimos anteriormente, a construção de significados pode acontecer por meio da decodificação (abordagem decodificadora), da compreensão (abordagem psicolinguística) e da interpretação<sup>10</sup> (abordagem interacional). E é a partir desses processos de significação que Cassany (2006) nos apresentou os níveis de leitura (a linguística, a psicolinguística e sociocultural). Também é importante mencionar os níveis de compreensão leitora que foram propostos por Sánchez Miguel, Pérez e Pardo (2012). Os autores apresentam três níveis de

<sup>9</sup> Neste trabalho, consideramos como nível de compreensão leitora, os níveis propostos SPAECE.

<sup>10</sup> Compreendemos e adotamos em nosso trabalho a perspectiva de interpretação apresentada por Cosson (2012) quando se diz que é “por meio da interpretação, que o leitor negocia o sentido do texto, em diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade”. Por isso, compreendemos, em nosso trabalho, que o processo de interpretação é o mesmo da abordagem de leitura interacional ou dialógica.

compreensão leitora: a compreensão superficial, a compreensão profunda ou reflexiva e a compreensão crítico-reflexiva.

No nível de *compreensão superficial* o leitor se limita à extração de informações contidas no texto, pois foi capaz de selecionar e de organizar essas informações. Desse modo, os alunos conseguirão:

resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele. Nesse caso, as ideias trazidas pelo leitor não acrescentam informação nova ao texto (...) (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 60).

Na *compreensão profunda* ou *reflexiva* o leitor deverá ir além da decodificação das palavras presentes no texto. Ele deverá relacionar seus conhecimentos prévios com os conhecimentos contidos no texto. Ou seja, o leitor deverá:

compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. Uma tarefa avalia esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração. (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 60).

Já na *compreensão crítica ou reflexiva* o leitor é capaz de “julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas” (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 60). Quando o leitor logra esse nível de compreensão, ele se posiciona diante do texto, pois, além de usar sua experiência leitora, ele irá usar todos os conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e culturais).

Resumidamente, podemos afirmar que “na compreensão superficial, podemos *pensar no* que diz o texto; na profunda ou reflexiva, conseguimos *pensar com* o texto; e na crítico-reflexiva, *repensá-lo*.” (SÁNCHEZ MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 45). Em outras palavras, podemos dizer que o processo de compreensão de um texto acontece a partir da extração de informação, da interpretação dessas informações e da reflexão sobre o texto.

Adotando essa mesma perspectiva de que a compreensão leitora é um processo, Marcuschi (2011) afirma que a compreensão é uma:

[...] atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2011, p. 90)

Kleiman (2008, p. 13) afirma que a compreensão de um texto é um processo de interação entre os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, “o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e que a partir da interação dos diversos níveis de conhecimento (como os conhecimentos: linguísticos, textuais e de mundo), o leitor consegue construir o sentido do texto.

Então, para facilitar que a compreensão do texto lido ultrapasse a decodificação, é necessário que ocorra a ativação daqueles conhecimentos que o leitor tem sobre o assunto, fazendo as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Isso somente é possível devido ao conhecimento de mundo que é ativado durante a leitura a partir dos itens lexicais do texto. A autora destaca ainda que esse é um processo “inconsciente do leitor proficiente.” (KLEIMAN, 2008, p. 25).

Ampliando a noção de conhecimentos prévios, Aragão (2006) defende a ativação do intertexto leitor<sup>11</sup> e a conceitua como a

capacidade de relacionar, estabelecer associações, integrar os vários conhecimentos e estratégias de habilidades literárias e de leitura e, além disso, todo o conhecimento adicional que o leitor pode trazer em sua ‘bagagem’, que foi preenchida com os conhecimentos linguísticos, literários e culturais ao longo de sua vida. (ARAGÃO, 2006, p. 76).

Para a ampliação do intertexto leitor, Aragão (2006) propõe a realização de práticas de leitura literária e que essas sejam o exercício mais importante para o fomento da compreensão leitora e, posteriormente, da competência literária. A autora afirma ainda que:

A cada nova experiência, o leitor entra em contato com várias manifestações textuais e desenvolve ou aperfeiçoa estratégias que ajudarão na decodificação e interpretação dos próximos textos. A experiência de leitura também determina um avanço em sua capacidade de reconhecer o discurso literário e serve de momento apropriado para atualizar o intertexto do leitor que, para a próxima leitura, já contará com novos elementos. (ARAGÃO, 2006, p. 77)<sup>12</sup>

Além disso, Aragão (2006) argumenta sobre o importante papel do professor na promoção das experiências literárias positivas e, conseqüentemente, na formação de leitores literários:

<sup>11</sup> Aragão (2006) define o intertexto leitor como os conhecimentos linguísticos, literários, culturais e estratégias de leitura que foram sendo acumulados ao longo da vida desse leitor e das leituras realizadas.

<sup>12</sup> No original: “[...] A cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de texto y va desarrollando o perfeccionando estrategias que le ayudarán en la decodificación e interpretación de los próximos textos. La experiencia lectora también determina un avance en su capacidad de reconocer el discurso literario y le sirve de momento adecuado para la actualización de su intertexto lector que, para la próxima lectura, ya contendrá nuevos elementos.” (ARAGÃO, 2006, p. 77).

A orientação básica para o professor que desejasse ir além dos conteúdos conceituais do currículo e aumentar a competência literária deveria ser a criação de atividades para que os alunos se envolvessem em um processo de fomento à leitura, desenvolvendo seu hábito de leitura e suas habilidades de análise. Portanto, uma concepção didática que busque o desenvolvimento da competência literária do aluno deve atender a sua formação para a recepção leitora, encorajar o reconhecimento e análise do discurso literário e encorajar a aplicação dos conteúdos adquiridos. Tudo isso dentro de um trabalho de recepção criativa dos textos literários e com atenção ao desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir novos textos com base em suas experiências de leitura. (ARAGÃO, 2006, p. 78)<sup>13</sup>

Destacamos que as práticas de leitura literária, que foram apresentadas e defendidas por Aragão (2006), são respaldadas pelos documentos oficiais da educação básica, mais precisamente nos PCNs do ensino médio, não havendo, portanto, pretextos para a não prática, visto que:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

Diante das considerações feitas até aqui, chamamos a atenção, novamente, para a necessidade da promoção de práticas de leitura literária em contexto escolar, uma vez que estas permitem a ampliação do repertório leitor e seu intertexto, criando possibilidade de compreensão e formação de leitores. Ao final, é esperado que os alunos tornem-se confiantes, encorajando-os para realizar novas leituras.

A seguir, discutiremos sobre o processo de avaliação da compreensão leitora dos alunos.

### **2.1.3 Avaliação da compreensão leitora**

Nas seções anteriores, vimos que o processo de leitura e de compreensão leitora são processos complexos. Diante dessas complexidades, como podemos avaliar o processo educativo da compreensão da leitura de alunos na educação básica? Segundo Luckesi (2000),

---

<sup>13</sup> No original: “La orientación básica para el profesor que pretendiera ir más allá de los contenidos conceptuales del currículo y potenciar la competencia literaria debería ser la creación de actividades para que los alumnos se involucraran en un proceso de fomento a la lectura, de desarrollo de su hábito lector y de sus habilidades de análisis. Por lo tanto, una concepción didáctica que busque el desarrollo de la competencia literaria del estudiante debe atender a su formación para la recepción lectora, incentivar el reconocimiento y el análisis del discurso literario y fomentar la aplicación de los contenidos adquiridos. Todo ello dentro de un trabajo de recepción creativa de los textos literarios y con atención al desarrollo de la capacidad del alumno de producir nuevos textos a partir de sus experiencias de lectura.” (ARAGÃO, 2006, p. 78).

a avaliação é ato diagnóstico, que “tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão” (LUCKESI, 2000, p. 172).

Para que a avaliação seja inclusiva e não seletiva, Luckesi (2000, p. 43) propõe que “a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” e, a partir dos resultados das avaliações, traçar estratégias ou refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Vale destacar que o processo de avaliação deve ser contínuo, portanto, não se encerra na simples aplicação de uma prova (LUCKESI, 2000).

Concordamos com o referido autor e procuramos adotar em nosso trabalho a perspectiva de avaliação contínua e reflexiva. Para isso, decidimos avaliar a leitura dos alunos a partir de três perspectivas. Na primeira, realizamos a verificação das respostas dos alunos em um teste diagnóstico de compreensão leitora inicial, que foi baseado na *matriz de referência* das provas de Língua Portuguesa do *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará*<sup>14</sup> (SPAECE).

A segunda perspectiva foi realizada através do acompanhamento dos alunos durante a realização da leitura em sala de aula, questionando sempre se eles compreendiam a leitura realizada, pois o “leitor pode monitorar e avaliar sua compreensão do texto e, dependendo dos seus critérios e dos seus propósitos de leitura, voltar ao texto e reler partes dele para garantir uma compreensão que esteja a seu contento.” (COSCARELLI; PRAZERES, 2013, p.163). E a terceira, para avaliarmos a compreensão da leitura, deu-se a partir da verificação das atividades respondidas pelos alunos em classe.

É importante salientarmos que, para verificação dos níveis de compreensão leitora dos alunos participantes desta pesquisa, adotamos os padrões de desempenho estabelecidos pelo SPAECE. Esses padrões são níveis de compreensão leitora que são elaborados a partir das Matrizes Curriculares para ensino médio, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Essas matrizes curriculares, por sua vez, são confeccionadas a partir das orientações obrigatórias presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCEB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

---

<sup>14</sup> A SEDUC-CE implementou, em 1992, o SPAECE, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Para isso, realizam avaliações de leitura nas turmas de 2º ano do ensino fundamental (SPAECE-Alfa) e avaliações do domínio de competências e de habilidades, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. Como vimos na seção anterior, a compreensão leitora é um processo complexo que não pode ser mensurado apenas por meio de um único instrumento, mas deve ser um processo contínuo ao longo da vida escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabelecem a Base Nacional Comum, a qual é responsável pela orientação, organização, articulação, desenvolvimento e avaliação desse nível escolar, de modo que possa proporcionar a todos os alunos uma “formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.” (BRASIL, 2013, p. 4).

Os níveis de aprendizagem nos documentos oficiais da educação brasileira estabelecem que o currículo deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas durante o ensino médio, proporcionando aos alunos a continuidade em seus estudos e a participação efetiva na vida social. Portanto, competências e habilidades presentes nesses documentos servem de parâmetro para avaliação da educação básica (BRASIL, 2000, p. 19).

A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), com base nessa perspectiva, elaborou a sua Matriz Curricular de Ensino (MCE), de forma que pudesse orientar as escolas da rede pública, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e dos procedimentos de avaliação. A MCE é ampla e contém todas as diretrizes de ensino que devem ser desenvolvidas em todas as áreas e séries do ensino médio. Abaixo, seguem as competências<sup>15</sup> e as habilidades da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, mais precisamente da disciplina de Língua Portuguesa para a turma do 1º ano do ensino médio, série que escolhemos para ser investigada.

### Quadro 1 – Competências e Habilidades de Língua Portuguesa (1º ano do ensino médio)

(continua)

<b>Competência 1</b>	Compreender, na leitura do texto escrito, o significado, as relações dos fatos elaborados, estabelecendo relação com outros textos e seu universo de referência (de acordo com as condições de produção/recepção).
<b>Competência 2</b>	Ler, interpretar e reconhecer diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, técnico-científicos, instrucionais, epistolares, humorísticos, publicitários, digitais, etc.) associando-se às sequências discursivas básicas (narração, exposição, argumentação, descrição e injunção).
<b>Competência 3</b>	Produzir textos com coerência e coesão, considerando as condições e especificidades da produção e utilizando recursos próprios da escrita, em função da produção, e utilizando recursos próprios da escrita, em função do projeto textual.
<b>Competência 4</b>	Comparar o estabelecimento de diferentes relações de sentido.
<b>Competência 5</b>	Reconhecer a língua materna como veículo de participação social e geradora de significação que contribui para documentação e legitimação da cultura através dos tempos.
<b>Competência 6</b>	Conceber o ensino da gramática, entendendo-a como um instrumento indispensável no processo de produção e recepção de texto.

<sup>15</sup> Segundo a Matriz Curricular de Ensino Médio (CEARÁ, 2009), competência é a capacidade de ativar um conjunto de conhecimentos (saberes) a partir da mobilização de diferentes habilidades e de atitudes que permitam a realização tarefas complexas.

**Quadro 1 – Competências e Habilidades de Língua Portuguesa (1º ano do ensino médio)****(conclusão)**

<b>Competência 7</b>	Compreender os valores sociais implicados na variação linguística e o preconceito contra os valores populares em contraposição a normas absorvidas pelos grupos mais favorecidos socialmente.
<b>Competência 8</b>	Estabelecer relações entre a leitura e a interpretação de produções literárias e a compreensão dos problemas e das transformações sociais nos diferentes momentos históricos.
<b>Competência 9</b>	Compreender conceitos das linguagens tecnológicas que facilitem a incorporação da telemática nas atividades curriculares.

Fonte: Metodologias de Apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: CEARÁ (2009).

A Matriz de Referência para Avaliação, doravante MRA, foi criada pela SEDUC-CE com base nessa Matriz Curricular de Ensino para servir de parâmetro para a elaboração dos testes de larga escala. Essa matriz de referência é estruturada em descritores que especificam o conteúdo dos componentes curriculares (conteúdo programático) dispostos em competências e habilidades que devem ser avaliadas em cada período de escolarização (CEARÁ, 2008).

A MRA é mais específica, ou seja, é um recorte da Matriz Curricular, e contém apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha. Desse modo, a matriz de referência do SPACE, de Língua Portuguesa, está estruturada conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SPAECE****(continua)**

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores</b>	<b>1º EM</b>
<b>1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.</b>	D1 – Localizar informação explícita.	Sim
	D2 – Inferir informação em texto verbal.	Sim
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.	Sim
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	Sim
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.	Sim
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Sim
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	Sim
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Não
<b>2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.</b>	D9 – Reconhecer gênero discursivo.	Sim
	D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Sim
	D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	Sim
<b>3. Quanto às relações entre textos.</b>	D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	Sim
	D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	Sim
<b>4. Quanto às relações de coesão e coerência.</b>	D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	Sim
	D15 – Identificar a tese de um texto.	Não
	D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	Não

**Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SPAECE**

		(conclusão)
	D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	Sim
	D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.	Não
<b>5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.</b>	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	Sim
	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Sim
	D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	Sim
	D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.	Sim
<b>6. Quanto aos aspectos sociais</b>	D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	Sim

Fonte: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 29/09/2018.

As questões dos testes são elaboradas com base nos descritores da matriz de referência e cada item avalia uma única habilidade em diferentes níveis de complexidade ou dificuldade. O SPAECE estabelece os *Padrões de Desempenho*, que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, que tem como base as metas educacionais estabelecidas pelos avaliadores a partir de testes pilotos. Os cortes numéricos estão distribuídos em uma escala que tem o intervalo entre 0 (zero) e 500 (quinhentos), que dão origem aos quatro *Padrões de Desempenho* dos alunos: Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado.

No *padrão de desempenho muito crítico*, os alunos conseguem realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos cotidianos, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares. Nesse padrão, os alunos conseguem localizar informações explícitas; realizam inferências de informações, de efeito de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de sentido de palavra ou expressão, de efeito do emprego de pontuação e de efeitos de humor; e identificam, também, a finalidade desses textos. Quanto aos textos de estrutura narrativa, identificam personagem, cenário e tempo (CEARÁ, 2008).

Já no *padrão de desempenho considerado crítico*, os alunos são capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa; de distinguir a diferença entre fato e opinião, identificando a tese e os argumentos que a defendem; de selecionar informações do texto, distinguindo as informações principais e secundárias e de identificar também os interlocutores por meio das marcas linguísticas; além de reconhecer o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista (CEARÁ, 2008).

Os alunos cuja média de proficiência é considerada *intermediária* demonstram ser capazes de: realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e

verso; interpretar textos de linguagem mista; reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia; e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais. Identificam gêneros textuais diversos e demonstram, ainda, a capacidade de localizar informações em textos expositivos e argumentativos, além de identificar a tese de um artigo de opinião e reconhecer a adequação vocabular como estratégia argumentativa (CEARÁ, 2008).

As habilidades características no *padrão de desempenho adequado* revelam que os alunos são capazes de interagir com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares. Realizam, ainda, operações de retomada com alta complexidade (usando pronomes demonstrativos e indefinidos retos, incluindo, também, elipses), bem como são capazes de analisar, com profundidade, uma maior gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato, observando diversas categorias ainda não atingidas anteriormente, tanto no interior do texto quanto na comparação entre eles. Por fim, os alunos conseguem inferir diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes (CEARÁ, 2008).

O quadro a seguir apresenta um resumo dos intervalos numéricos em relação ao padrão de desempenho da proficiência leitora aplicado no SPAECE. Destacamos que usaremos as mesmas cores durante a análise da compreensão leitora dos alunos.

**Quadro 3 – Padrão de desempenho da proficiência leitora**

Níveis	Pontos	Escala (%)
<b>Muito crítico</b>	0	0,0
	25	5,0
	50	10,0
	75	15,0
	100	20,0
	125	25,0
	150	30,0
<b>Crítico</b>	175	35,0
	200	40,0
<b>Intermediário</b>	225	45,0
	250	50,0
<b>Adequado</b>	275	55,0
	300	60,0
	325	65,0
	350	70,0
	375	75,0
	400	80,0
	425	85,0
	450	90,0
475	95,0	
	500	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do SPAECE (2018)

Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/>> Acesso em: 10 jul.2018.

Os alunos que apresentam o desempenho adequado são considerados leitores proficientes, leitores que conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto (CEARÁ, 2008). Queremos destacar, mais uma vez, que o processo de leitura e compreensão é complexo e que acreditamos que um único instrumento não é capaz de mensurar a capacidade de aprendizagem e de conhecimentos dos alunos, contudo, a avaliação é necessária para verificar o processo de ensino e diagnosticar a aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2002) postula que há uma má compreensão do processo de avaliação e da aplicação de exames e explica que:

confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominadas instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos. Estes instrumentos como coletas de dados não devem ser confundidos com avaliação. Avaliar é um processo mais complexo não tão quantitativo, nem mecânico. Como a avaliação envolve atitudes humanas é muito complexa querer compreender este processo. Para avaliar devemos utilizar uma série de instrumentos unicamente para ajudar a ter uma noção sobre a evolução do processo educativo. (LUCKESI, 2002, p. 82).

Essa confusão de conceitos está presente principalmente nas avaliações de grande escala, também conhecidas como avaliações externas, como, por exemplo, Pisa, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e SPAECE, pois, na medida em que esses conceitos se tornam universais, não conseguem dar conta das situações específicas de cada grupo social, dos aspectos sociais, culturais e históricos dos alunos. Além disso, o “resultado desse processo de padronização de avaliações educacionais é a perda de ‘diversidade: diversidade de cultura, de tradições, crenças e práticas’ e, com ela, a perda da aprendizagem intercultural.” (STREET, 2014, p. 198-199).

Street (2014) critica ainda essa padronização, homogeneização dessas “avaliações” de compreensão leitora, pois, ao final, os resultados se tornarão apenas dados quantitativos de alunos com níveis de leitura que serão usados para divisão de verbas para as escolas que apresentaram maior desempenho, ou seja, adotando a perspectiva autônoma de letramento, da qual trataremos mais adiante. Ball (2013) também critica a padronização dos sistemas educacionais, pois:

Os resultados da educação se tornam nada mais que cálculos de valor econômico em mercados cada vez mais interligados sob as pressões de globalização [...] Novos

mercados de bens educacionais se abrem à medida que as nações são encorajadas a investir nas (mesmas) habilidades julgadas necessárias para vencer na corrida econômica global, remodelando seus sistemas educacionais para responder aos interesses de uma economia globalizada e não às necessidades do cidadão definidas em outros termos (BALL, 2013, p. 04).

Quando os testes se tornam excludentes, eles podem impactar diretamente sobre as práticas letradas das comunidades avaliadas. As avaliações existem e são necessárias para acompanhamento do sistema educacional, isso é um fato. Entretanto, as matrizes de referência das avaliações não devem servir de parâmetro para planejamento das aulas, pois sabemos que a efetivação da aprendizagem vai além das propostas em diretrizes.

Nesse sentido, Street (2014) expressa que a abordagem adotada pelos elaboradores de programas e políticas públicas não é tão simples como imaginamos:

[...] não é simplesmente a do ‘impacto’ do letramento – a ser calculado em termos de um índice neutro de desenvolvimento –, mas sim de como as comunidades locais se ‘se apropriam’ das novas práticas de comunicação introduzidas. O letramento, nesse sentido, já é parte da relação de poder, e o modo como as pessoas ‘se apropriam’ dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos. (STREET, 2014, p. 205).

Por isso, reiteramos acerca da importância de que as avaliações de compreensão leitora sejam inclusivas, como propõe Luckesi (2002), que levem em consideração as subjetividades das respostas dos alunos e que priorizem a interpretação e o gosto pela leitura literária. É exatamente essa abordagem dada em nosso estudo. Na seção vindoura, trataremos sobre a práxis da leitura e da escrita como prática social, ou seja, trataremos dos estudos dos letramentos.

## 2.2 ESTUDOS DO LETRAMENTO

“Letramento é uma espécie de amor, não uma habilidade ou uma realização. É participação, educação no sentido clássico – ser educado para ser parte de alguma coisa, não apenas para ser bem-sucedido em uma carreira.”

(SOLOMON, 1989)

Nesta seção secundária, apresentaremos uma contextualização das diferentes perspectivas sob as quais os letramentos podem ser abordados, concentrando-nos no contexto escolar. Além disso, serão analisados os conceitos e perspectivas do letramento e da leitura literária, bem como do letramento cultural cearense.

### 2.2.1 Conceituando letramentos

Vivemos cotidianamente imersos em situações que são mediadas por textos escritos, desde a hora em que nascemos, quando recebemos um nome e o registro de nascimento, até a hora do último suspiro, quando atestam o óbito. Essas situações socioculturais de uso da língua escrita são chamadas de práticas letradas. Kleiman (2005) define práticas letradas ou práticas de letramento como o “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associados aos saberes, às tecnologias, e às competências necessárias para sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Barton e Hamilton (2000, p. 7), por sua vez, defendem que as “práticas de letramento de um indivíduo mudam durante sua vida como resultado de exigências diferentes, recursos disponíveis e suas possibilidades e interesses”. Adotando a mesma perspectiva, Street (2014, p. 7) postula que a expressão práticas de letramento “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita.”. O autor defende ainda que as “práticas de letramento são construções culturais sujeitas a variações no tempo e no espaço” (STREET, 2014, p. 7)

Consoante Street (2014), as práticas de letramento incorporam: (i) os eventos de letramento, (ii) os modelos populares desses eventos e (iii) as concepções ideológicas que os sustentam. Ou seja, em cada prática de letramento (por exemplo, assistir aula), podem acontecer diversos tipos de eventos de letramento observáveis, como realização de leitura, conversa entre professores e alunos sobre a leitura de um livro ou de uma notícia que saiu no jornal, apresentação de seminário, realização de debates ou escrita de um bilhete, e assim por diante.

Heath (1982, p. 50) conceitua **evento de letramento** como “qualquer ocasião em que um trecho específico de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Para Barton (1991) os eventos de letramento são atividades particulares (que podem ser regulares e repetidas), já as práticas letradas são “os modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem” (BARTON, 1991, p. 5)

Adicionalmente, Kleiman (2005, p. 23) define evento de letramento como “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão.”. A autora corrobora que os eventos de letramento possuem e obedecem a regras de uso da escrita que foram impostas pela instituição em que acontecem, ou seja, tanto as práticas quanto os eventos de letramento podem ser encontrados nos mais diversos grupos sociais e a valorização dos usos da escrita em cada grupo pode variar.

Apesar de encontrarmos, em todas as esferas sociais, práticas e eventos de letramentos, observamos na escola as motivações para a realização de nossa pesquisa. Soares (2004), Kleiman (2005) e Cosson (2014) postulam que a escola é a principal agência de letramento da sociedade, uma vez que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais, além de ser considerada por Rojo (2009) como:

um universo onde convivem letramentos múltiplos e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constante enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106).

Alguns autores, como Silva (2009), não concordam com essa classificação dada à escola, pois outras instituições como família, igreja, escola, rua, comunidade, universidade, atividade política, entre outras, também são importantes **agências de letramento** por serem agências sociais, que, direta ou indiretamente, influenciam as práticas sociais e as culturas de indivíduos. Kleiman (2005) afirma que as agências sociais funcionam coletivamente, exercendo ações nos outros, em função dos objetivos de um grupo. Contudo, defendemos que a escola ainda é, por excelência, a mais importante agência de letramento, pois, em muitas regiões do Brasil, é onde se alfabetiza e onde se proporciona a primeira (ou única) experiência literária a muitos alunos, principalmente aos de baixa renda.

Até aqui, conceituamos práticas, eventos e agência de letramento. Mas afinal, o que é letramento<sup>16</sup>? O conceito de letramento surgiu para “explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6), ou seja, o letramento pode ser considerado como uma nova forma de olhar e compreender a práxis sociocultural que é mediada pela língua escrita, em situações formais ou informais. Souza, Corti e Mendonça, (2012) definem Letramento:

Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mail, ler legendas em filmes, identificar

---

<sup>16</sup> Segundo Soares (2014), letramento é a versão em língua inglesa da palavra *literacy*, que é o termo usado para designar o “estado ou condição que assume aquele de apreende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2014, p. 15-18). Em Portugal, usa-se o termo *literacia* e em espanhol *literacidad*. Letramento é uma palavra que foi introduzida ao vocabulário brasileiro da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980, inicialmente por Mary Kato, em 1986, no livro *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática e, posteriormente, em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes, e de autoria de Leda Verdiani Tfouni. Para maior aprofundamento sobre a origem epistemológica do termo, sobre o conceito e sobre a diferença entre letramento e alfabetização, recomendamos a leitura de SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito, etc. (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 15).

Soares (2014), por sua vez, defende que o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72). Em razão disso, várias áreas do conhecimento (Educação, Linguística, Linguística Aplicada, Antropologia) voltaram seus olhares para os novos estudos do letramento para entender as práticas letradas dos sujeitos nas comunidades/sociedades de que fazem parte, visto que as práticas orais, de leitura e de escrita, nas quais estão imersos, possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder (STREET, 2014).

Os Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) nos propõem refletir sobre as práticas letradas nos diversos contextos socioculturais. Street (2014), um dos pesquisadores dos letramentos, discute as diversas concepções e interpretações do letramento, e critica as abordagens que reduzem o letramento a um “conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas no sujeito” (STREET, 2014, p. 9) e o uso das expressões “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” por focar apenas nas capacidades, competências e habilidades que o sujeito possui para usar textos escritos, sem levar em consideração as mais diversas práticas sociais de que esses mesmos sujeitos participam.

Essa interpretação de letramento focada na habilidade individual do sujeito é denominada por Street (2014) como **modelo autônomo de letramento**, pois o indivíduo é tratado como independente de um contexto sociocultural e, na escola, desenvolverá habilidades de leitura e de escrita.

Podemos perceber que essa perspectiva de letramento dá ênfase à dimensão individual, que entende o letramento como uma aquisição pessoal de habilidades e de tecnologias de leitura e de escrita. Nesse sentido, essa abordagem desconsidera a complexidade dos processos de leitura e de escrita e, também, da complexidade do fenômeno letramento que “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2014, p. 66).

Destacamos que os exames e as avaliações nacionais e internacionais de leitura – como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) – são baseados no

modelo autônomo de letramento, pois pressupõem que a universalização de aprendizagem de leitura e de escrita foi igualitária para todos, entretanto sabemos que não é bem assim.

Ao contrário do modelo autônomo, o **modelo ideológico de letramento**, por sua vez, “vê as práticas letradas como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7). Street (2014), por seu turno, explica que em vez de definir esse letramento ‘cultural’ ou ‘sociológico’, definiu-se esse modelo como “ideológico” porque “indica bem explicitamente que as **práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder.**” (STREET, 2014, p. 172, grifo nosso). Nesse sentido, o modelo de letramento ideológico leva em consideração a dimensão social das práticas letradas, ou seja, é entendido como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.” (SOARES, 2014, p. 66).

Sobre os dois modelos de letramentos apresentados por Street (2014) e sobre as necessidades de aquisição da leitura e da escrita, esse mesmo autor nos diz que:

[...] os que aderem a um **modelo ideológico** não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e ‘problemas’ específicos. (STREET, 2014, p. 161).

.....  
O modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Assim, o autor nos deixa claro que os dois modelos de letramento são reais, coexistem e que a função de um não é negar os esforços e trabalhos do outro, mas compreender esse fenômeno social que é o letramento, bem como entender de que forma as relações de poder mediam as práticas letradas. Em nosso estudo, nos questionamos se essas relações de poder podem interferir em nossas práticas escolares e de que forma podemos trabalhar contra essa hegemonia de poder.

Street (2014) defende que é importante identificar as características da cultura e dos letramentos locais, para “desenvolver o respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local” (STREET, 2014, p. 130). É

importante levarmos em consideração que há uma “dominação interna”, “colonial” de transmissão de saberes, em que geralmente corre “a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais.” (STREET, 2014, p. 130), da região Sudeste do Brasil sobre a região Norte e Nordeste. Street (2014) argumenta que as percepções dos usos locais de letramento podem diferir da cultura dominante e que se deve levar em consideração a compreensão e experiência letrada de diferentes povos.

Bhola (1984) critica essa abordagem de letramento que valoriza a cultura local e rotula como “relativismo cultural” por acreditar que essa que funciona como um “novo paternalismo” que procura “congelar” os valores, os letramentos e as técnicas locais em detrimento as novas possibilidades comunicativas. O autor defende ainda que a campanha nacional de massa pode resolver os problemas de analfabetismo (BHOLA, 1984). Contudo, Street (2014) critica esse posicionamento, visto que a proposta de valorização do letramento local não significa estagnar (“congelar”) os valores tradicionais em relação à modernização, mas sim ter “sensibilidade para as culturas locais” e reconhecer “o processo dinâmico de sua interação com as culturas e letramentos dominantes”, ou seja, perceber a adaptação pragmática dos letramentos locais (STREET, 2014, p. 59).

O autor defende seu posicionamento exemplificando as recentes campanhas de alfabetização em massa que ocorreram na Nicarágua, onde os planejadores e os políticos do programa, a partir de suas experiências, descobriram que:

as experiências locais não podem ser simplesmente ‘acomodadas’ por serem consideradas inferior, atrasada e uma ‘barreira’ ao progresso, e começaram a prestar atenção explícita às formas locais de letramento e cultura como parte da ideologia da própria companhia. (STREET, 2014, p. 61).

Street (2014) também apresenta as conclusões do relatório *Literacy, Foundation Learning and Assessment in Developing Countries*, encomendado pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID) no Reino Unido, como exemplo de abordagem qualitativa de letramento como prática social:

[...] será a atenção voltada para a proficiência em língua falada. Para que se produza essa mudança, argumentamos ser imperativo que abordagens culturalmente inseridas da aprendizagem sejam respeitadas e, onde possível, que métodos locais sejam assimilados nos novos currículos. (Literacy, Foundation Learning and Assessment in Developing Countries apud STREET, 2014, p. 193).

Street (2014) defende que, para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta analisar a função do colonialismo ou do neocolonialismo, mas também é necessário conhecer as estruturas de poder e as culturas locais, bem como compreender que “o modelo de letramento precisa ser elaborado com vistas a dar conta dessa complexidade e a atender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem.” (STREET, 2014, p. 53).

O autor defende ainda que,

[...] vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre grupos sociais. (STREET, 2014, p. 9).

.....  
 [...] países que não estão sob governo colonial direto, mas onde algum grau de diferenciação local de poder e controle implica que o público-alvo das campanhas de alfabetização está, na prática, experimentando formas culturais ‘estrangeiras’. Em diversos casos, a principal agência de transmissão hoje tende a ser o governo nacional e especialistas locais, frequentemente oriundos de uma classe social ou de uma base cultural restrita. (STREET, 2014, p. 52).

Para exemplificar a fala do autor, podemos citar o caso dos livros didáticos selecionados pelo PNLD e usados na maioria das escolas da rede pública do Brasil. Sabemos que nosso país – maior da América Latina em extensão territorial – apresenta imensa diversificação linguística; entretanto, essa variação, por vezes, não é contemplada nos livros didáticos, uma vez que estes são produzidos em estados economicamente mais desenvolvidos, e que geralmente se encontram na região Sudeste do país. Dessa forma, os alunos que utilizam esses livros não encontrarão palavras como ‘arraia’, ‘bila’, ‘tangerina’ e ‘jerimum, mas sim ‘pipa’, ‘bola de gude’, ‘mexerica’ e ‘abóbora’.

Street (2014) também critica a postura adotada pelas agências internacionais e afirma que “é inadequada para a complexidade das práticas letradas em diferentes contextos sociais, embora exista um crescente volume de dados de pesquisa que também atestam a necessidade de reconhecer uma maior complexidade e significados locais.” (STREET, 2014, p. 192).

Sobre as **‘variações locais’** de letramento, Street (2014) propõe que as novas pesquisas investiguem o modo como essas variações se “acomodam ao caráter hegemônico das campanhas centrais” (STREET, 2014, p. 61), pois estas garantirão o futuro do letramento. O autor propõe ainda que, além de estudarmos as variedades de letramento, devemos pesquisar as formas de comunicação existentes na contemporaneidade, no que diz respeito ao modelo de letramento ideológico e não autônomo.

[...] os Novos Estudos de Letramento defendem o projeto de leituras revisadas de muitos relatos passados de contato de culturas em que o letramento era um fator importante e oferecem uma base a partir da qual novas etnografias podem ser produzidas, importantes não só para o debate sobre a racionalidade, mas também para nosso entendimento das ideologias de poder (STREET, 2014, p. 68).

Tomando por base essa perspectiva de letramento ideológico – que considera e estuda as variações locais e as relações de poder que interferem nas práticas sociais – propomos neste trabalho uma nova abordagem sobre *letramento cultural*, a partir de práticas de leitura literária que fomentem o *letramento literário* em contexto escolar. Nesse caso, trataremos aqui sobre letramentos de reexistência, dentre eles o letramento literário e o letramento cultural cearense, mas antes, trataremos sobre os letramentos em contexto escolar no próximo tópico.

### 2.2.2 Letramentos em contexto escolar

Kleiman e Moraes (1999, p. 91) postulam que “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados.”. E para que isso ocorra, os autores defendem a promoção de projetos interdisciplinares, já que “expõem o aluno a vários tipos de textos em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto (...)” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91-99).

Rojo (2009) defende que a diversificação de tipos de letramentos acontece “através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Nessa perspectiva, demonstra-se que o conceito de letramento não é estático e que pode ser ampliado ou abreviado ao longo dos anos, entretanto, pode-se evidenciar que houve uma evolução conceitual.

Diante da vasta diversidade de atividades socioculturais de escrita, Street (2012) nos recomenda a falar de letramentos e não de Letramento, com ‘L’ maiúsculo e no singular. Ou seja, essa pluralidade de práticas sociais faz com que o conceito de letramento se transforme em substantivo coletivo ao adicionar um adjetivo para identificar e/ou caracterizar os usos e os recursos específicos da língua(gem) em determinadas práticas sociais, como, por exemplo: letramento escolar, letramento literário, letramento acadêmico, letramento científico, letramento matemático ou *numeramento*, letramento visual, letramento comercial (STREET, 1984), dentre outras denominações.

Street (2014) afirma que por muito tempo defendeu o conceito de **múltiplos letramentos**, por caracterizar-se como um conceito importante para explicar e para desafiar o letramento autônomo, singular, que dominou os círculos governamentais do Reino Unido e internacionais da UNESCO, que promovem as campanhas de letramento. Entretanto, o autor percebe que essa terminologia estava contribuindo para a reificação de tipos de letramento, pois “ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil escorregar e supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas.” (STREET, 2014, p. 72).

Ainda segundo o autor, “não se pode simplesmente alinhar um ‘letramento’ único a uma ‘cultura’ única” e, por isso, o conceito mais adequado de se usar é **multiletramentos**; conceito esse que foi apresentado pelo *The New London Group* (O Novo Grupo de Londres), em 1996, e que faz “referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramentos associados a canais ou modos.” (STREET, 2014, p. 72). Em outras palavras, o grupo procurava refletir sobre as práticas letradas nos diversos e inúmeros meios de comunicação, visto que

[...] as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender a fim de serem ‘letradas’ [pois terão que] lidar com os ícones e símbolos, [...] todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras textos, imagens e assim por diante. (STREET, 2014, p. 73).

Desse modo, os multiletramentos são as práticas sociais nas quais o processo de construção dos significados, em determinado contexto, pode vir de diversos canais e tecnologias. Destacamos que o livro impresso, também, pode ser considerado uma tecnologia, em que a significação pode ocorrer a partir de diversos *hiperlinks* no próprio texto. Diante da diversidade de letramentos existentes em uma sociedade ou em uma cultura, concordamos com Street (2014) quando afirma que não se pode simplesmente alinhar um único tipo de letramento a uma cultura única<sup>8</sup>, mas podemos, sim, identificar a diversidade de letramentos que fazem parte de uma determinada cultura. Dessa forma, é por isso que, neste trabalho, falaremos sobre alguns dos letramentos que podemos fomentar em contexto escolar, mais precisamente, falaremos sobre o letramento literário e o letramento cultural cearense.

Conforme Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 63), o letramento escolar representa “as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito escolar”. O fato de o estudante ser alfabetizado e de até ter fluência na leitura não garante que ele saiba como lidar com essas diferentes fontes de informação e com os diversos recursos que a escrita oferece como apoio à memória e à organização das ideias (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 64).

Por muitos anos o conceito de letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e de aprendizagem e, também, com o conceito de alfabetização, por isso Street (2014) teme a “pedagogização do letramento” em detrimento das variedades letradas. Nesse sentido, o autor explica que:

(...) o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder, e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica e partir do desenvolvimento pela criação de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram (STREET, 2014, p. 125).

Desse modo, a construção e a interiorização do modelo autônomo de letramento em contexto escolar podem ser alcançadas a partir de diferentes meios, conforme citado por Street (2014):

- i) o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos;
- ii) usos ‘metalinguísticos’ – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia;
- iii) ‘privilegiamento’ – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação ao discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que adquirissem também se tornassem superiores; e
- iv) a ‘filosofia da linguagem’ – estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 130).

Nesse modelo autônomo de letramento em contexto escolar, é esperado encontrar algumas formas de resistência e letramentos alternativos lado a lado do letramento ‘escolarizado’. Além disso, já está claro que “o processo de pedagogização do letramento não deriva unicamente das escolas, embora obviamente ali se encontrem suas raízes institucionais e histórica” (STREET, 2014, p. 140). Ainda, segundo o autor:

As convenções associadas às práticas escritas e à pedagogia correntes na escolarização estadunidense não são simplesmente questões de técnica e de habilidades neutras de aprendizagem, mas **podem estar associadas a níveis profundos de significado e crença cultural**: existem outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas (STREET, 2014, p. 120, grifo nosso).

Reforçamos que Street (2014) deseja evitar juízos acerca do letramento escolar, uma vez que:

A tarefa do professor, então, é permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros da prosa expositiva e do texto argumentativo-dissertativo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais – a fim de empoderar seus alunos. Somente então esses alunos podem passar a questionar se tais formas são enviesadas contra seus *backgrounds* pessoais. (STREET, 2014, p. 153-154, grifo do autor).

Nesse sentido, o letramento passa a ser entendido e praticado em contexto escolar numa perspectiva de ensino e aprendizagem, portanto, essa variação de letramento adquire superioridade em relação a tantas outras práticas letradas vivenciadas pelos alunos e com os quais poderiam ser identificadas também como letramento. (STREET, 2014). Conforme o autor, existem múltiplos letramentos, pertencentes a qualquer grupo, independentemente onde ele é vivenciado:

[...] se, e como argumento, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para afirmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las como da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passam a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” (STREET, 2014, p. 121).

Considerando essa perspectiva, o letramento em contexto escolar pode configurar-se como a compreensão do:

[...] sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar em um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação de vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e a influência de sua leitura. (KLEIMAN, 2012, p. 10).

Assim, considerando a multiplicidade de letramentos em contexto escolar, analisamos o letramento literário e o letramento cultural cearense, a partir de uma perspectiva de multiletramentos, associada a diferentes culturas, instigando a reflexão sobre as práticas letradas nos diferentes meios de comunicação.

A seguir, trataremos sobre as práticas de leitura literária para promoção do letramento literário.

### 2.2.3 Letramento e leitura literária

A história do ensino de literatura no Brasil esteve sempre intimamente relacionada com a progressão cronológica da história brasileira. Mais precisamente, essa relação entre literatura e ensino teve início no período colonial, com a chegada dos missionários jesuítas, liderados pelo padre Manuel Nóbrega, em 1549. Os seis jesuítas que aqui chegaram junto com a frota do Primeiro Governador Geral do Brasil foram os primeiros professores de gramática e de letras nas terras brasileiras. Além disso, esses tinham um papel fundamental na nova política colonizadora de Dom João III: o de ‘humanizar’ e converter ao cristianismo o povo das terras brasileiras (FONTES, 1999).

Segundo Fontes (1999), a organização religiosa, denominada Companhia de Jesus, em 1586, propôs o método *Ratio Studiorum* (razão para estudos), que objetivava padronizar o ensino instaurando uma disciplina escolar, disciplina do pensamento, disciplina da linguagem, que era realizada por meio do ensino da retórica, em que predominava a preleção de textos e de autores antigos como modelos de estilos rígidos (figuras de linguagem). Em 1600, esse modelo de ensino foi adotado pela Universidade de Paris, e, posteriormente, pela maioria dos colégios europeus e do mundo (FONTES, 1999).

O método *Ratio Studiorum* permaneceu no Brasil até a criação do *Imperial Colégio Pedro II*, em 1837, que implementou uma nova organização no contexto brasileiro. Uma dessas mudanças foi a inclusão da disciplina *História da Literatura Portuguesa e Nacional* nas turmas da chamada segunda fase do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010). Souza (1999) esclarece que o avanço do historicismo tem por consequência o crescimento do interesse pelo nacional.

Ao compararmos o ensino de literatura do período colonial com o atual modelo de ensino presente nas escolas, percebe-se que não houve grandes mudanças quanto ao predomínio da periodização literária. Mendoza (2004) defende que é necessário renovar o tradicional modelo didático do ensino de literatura, pois não está sendo eficaz nem para a formação literária, nem para a formação pessoal dos alunos. Para o autor, a renovação didática para a formação literária tem permanecido ancorada em suposições tradicionais, presa na ordem historicista, na sequência cronológica dos acontecimentos, na classificação dos gêneros literários e no estudo acumulativo de autores, obras e estilos. (MENDOZA, 2004, p.13).

Todorov (2010) denuncia que os alunos não estão tendo contato com a leitura literária, mas com a leitura de crítica ou de teoria literária, ou seja, não aprendem sobre o que falam as obras, mas sim sobre que dizem os críticos. O autor defende que “pode ser útil ao

aluno aprender os fatos da análise estrutural. Entretanto em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2010, p. 31).

Na apresentação do livro *Literatura em perigo*, Meira (2010), embasada nas propostas de Todorov (2010), argumenta que:

(...) a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisível, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos. (MEIRA, 2010, p. 12).

Concordamos com Azevedo (2002), quando afirma que os exercícios e as práticas de leituras propostas pela escola não proporcionam ao leitor a fruição da experiência estética, e que consequências podem ser: “a forte dificuldade de o leitor aceder à maioria na leitura, de adquirir a iniciativa para as suas próprias seleções textuais e de manifestar em relação a ela esse prazer e voracidade que os programas de ensino tanto clamam que compete à escola promover!” (AZEVEDO, 2002, p. 5).

Aqui percebemos que há um vácuo entre a formação de alunos, para que sejam capazes de conquistarem boas notas em avaliações externas ou em exames nacionais, e a formação de leitores literários. E como encontrar o equilíbrio no meio desses desafios? Acreditamos que no ensino de literatura deve haver o equilíbrio entre a formação humana, defendida por Candido (2004, p. 183), ao afirmar que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, e a formação literária, proposta por Paulino (2010) e Cosson (2014) com a proposta do letramento literário.

Além da identificação do leitor junto ao texto literário, é importante que a escola, no âmbito da literatura, perceba a importância de que a literatura:

[...] não é uma leitura utilizada para comunicar com os amigos, para fazer novas amizades ou para expor seu perfil. A entrada no universo ficcional, em geral, se dá pelo desejo de conhecer outros mundos possíveis, outras visões de mundo, para buscar uma leitura prazerosa, ou apenas para se distrair. Entretanto, o trabalho escolar com a literatura, muitas vezes, ignora essas ‘portas de entrada’, essas motivações que os jovens podem ter para ler um conto. É comum que esse desejo de ler não seja despertado e até, em alguns casos, seja ‘apagado’, em nome de objetivos meramente curriculares. Aliás, nem todos os jovens que gostam de ler textos literários atribuem à escola o mérito de tê-los introduzido à leitura prazerosa. (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 24, grifos dos autores).

Desse modo, Cosson (2014) defende que a prática da leitura incide diretamente no desenvolvimento das potencialidades da linguagem, e que tanto na leitura quanto na escritura do texto literário “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (COSSON, 2014, p. 17), pois a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo.” (COSSON, 2014, p. 16).

Sendo assim, o **letramento literário** constitui-se como

a condição daquele que não apenas é capaz de ler e de compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético (BARBOSA, 2011, p. 148, grifo do autor).

Graça Paulino (2010) também defende que “A **formação de um leitor** literário significa a formação de um leitor que saiba escolher leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça isso parte de seus fazeres e prazeres.” (PAULINO, 2010, p. 161-162, grifo nosso).

Segundo Colomer (2003), o leitor literário é aquele que, a partir de suas experiências de leitura e de vida, alcança a compreensão do texto. Ou seja,

[...] o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade de sua experiência de vida e da sua experiência literária. A forma pela qual parece a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura ‘estética’, própria da comunicação literária, frente à leitura ‘eférente’, que reclamam os outros tipos de texto, é seu apelo radical à resposta subjetiva do leitor. [...] Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário, e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção o levam a estabelecer seu significado próprio e único. (COLOMER, 2003, p. 133).

Diante do apresentado, defendemos que se um aluno se (re)encontrar naquilo que está lendo, identificar-se com e gostar de ler o que lhe foi apresentado, ele se tornará um leitor literário, pois, provavelmente, voltará a realizar leituras que para ele foram significativas. É importante destacarmos a importância de o(a) professor(a) oportunizar e iniciar suas atividades a partir da leitura em sala, uma vez que essa atividade é o marco inicial para o fomento do letramento literário. Cosson (2014) afirma que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, **para o aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos**” (COSSON, 2014, p. 34, grifo nosso).

Cosson (2014), Mendoza (2004) e Todorov (2010) defendem que o ensino de literatura deve ter como atividade central a experiência do leitor com o texto literário e isso significa dizer que as “práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras [...]. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.” (COSSON, 2014, p. 47).

E como podemos justificar o letramento literário em contexto escolar, como processo formativo, diante das inúmeras exigências e atividades curriculares que nos são impostas cotidianamente? Nesse sentido, Cosson (2014) defende que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque é prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (...) A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Também é necessário a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos da adjetivação da produção literária. (COSSON, 2014, p. 30).

Mas tanto a escola e quanto nós professores devemos ter cuidado com a seleção e com a leitura dos textos, pois os “modos escolares de ler literatura nada tem a ver com a experiência artística, mas com os objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar.” (PAULINO, 2010, p. 161). Para a autora, o letramento literário é caracterizado pela presença de um repertório textual amplo, pela utilização de habilidades de leitura linguístico-formal, e pelo conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que possibilitem a afloração do imaginário no campo simbólico. Por isso, a autora nos lembra de que a leitura deve ser literária, no sentido estrito da palavra, para que o texto literário não se torne um texto narrativo meramente informativo.

A autora defende que a leitura se diz literária quando as ações e as práticas do leitor constituem, fundamentalmente:

uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. (PAULINO, 2014, p. 177-178).

Para isso, é necessário que os alunos possam ter acesso aos cânones literários, pois estes trazem “preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e

não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2014, p. 34-35).

Cosson (2014) explica que aceitar a existência do cânone como herança cultural não significa dizer que se deve sacralizar as obras literárias “assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura.” (COSSON, 2014, p. 34), mas que o importante é trabalhar com a diversidade de textos literários:

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 35).

A leitura literária, nesse sentido, pode auxiliar na construção do indivíduo e na sua ressignificação, uma vez que “[...] uma história vivida por uma personagem podem ser uma porta de entrada para entendermos nossos próprios sentimentos e os acontecimentos da vida, com suas alegrias e tristezas, dores e sabores.” (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 39). Por isso, a relevância de se utilizar uma linguagem escolar articulada, a fim de que os leitores possam aprender e refletir sobre o mundo. É ainda nessa perspectiva que Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 36) defendem que é “a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para suas comunidades, que eles podem atribuir sentidos aos conteúdos ensinados na escola”.

Considerando a dificuldade de ampliar o nível de leitura e de escrita de textos em língua materna dos alunos de escola pública, buscamos desenvolver, nos alunos, habilidades que fossem além da compreensão leitora, utilizando-nos dessas habilidades adquiridas para fomentar o letramento literário e cultural de forma crítica através do uso de textos literários de autores cearenses.

Como vimos nos parágrafos anteriores, a leitura é um processo interacional, uma prática sociocultural complexa de construção de sentidos e de compreensão. Sabendo disso, decidimos trabalhar com práticas de leitura literária. Mas afinal, o que é leitura literária e qual o diferencial dela diante das inúmeras modalidades de leitura e gêneros textuais? Graça Paulino (2014, p. 01) define que a “leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. Ou seja, é a experiência estética e artística durante a leitura de um texto literário ou de literatura.

Segundo o E-Dicionário de Termos Literários<sup>17</sup>, no início do século XX, os formalistas russos imaginaram que seria possível conceituar a propriedade presente nas obras literárias, que as caracterizariam como pertencentes à literatura, e a denominaram *literaturnost*, traduzida para o português como literariedade.

O conceito de literariedade ainda é bastante amplo e gera bastantes reflexões, devido à subjetividade do conceito, pois

da mesma forma que se reconhece certa especificidade do texto literário, postulam-se – para viabilizar a hipótese de que o *literário* resulte de determinada forma de interação entre leitor e texto – pré-requisitos para que a leitura se configure como literária para o leitor (LAJOLO, 2000, p. 45, grifo do autor).

Ou seja, é a partir da interação do leitor que a literariedade se configurará como elemento daquela obra.

Lajolo (2001) aponta que há algumas entidades/agências responsáveis em indicar a literariedade ou canonicidade de textos que circulam em nossa sociedade. A escola é uma dessas agências responsáveis, mas, além dessa, os professores, a academia, a crítica, as editoras de prestígio também cumprem esse papel.

Para Lajolo e Zilberman (2002), a literariedade de um texto tem origem na negociação de sentido no “intercâmbio entre esferas, instâncias, formações, tecnologias, saberes, instituições e projetos que integram e delimitam o campo onde o texto se literaliza ou desliteraliza” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 10). Dito de outra forma, a obra torna-se literária em contato com o leitor, a partir do acesso e da recepção do texto que se configura (ou não) a literariedade deste.

Destacamos que não é nossa intenção discutir sobre qual a melhor ou a pior definição de literariedade ou literatura, entretanto, faz-se necessário registrarmos aqui o conceito de literatura que adotamos em nossa pesquisa. Como vimos, a literariedade de um texto se configura a partir da efetivação da leitura. Aragão (2006) nos apresenta alguns critérios objetivos, sugeridos por críticos, que minimizam as dúvidas sobre literariedade, dentre os quais estão:

[...] a aceitação da obra pela comunidade, a forma estética da mensagem, a intenção do autor, os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e; finalmente, a ficcionalidade. (ARAGÃO, 2006, p.46)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Trata-se de um dicionário em língua portuguesa desenvolvido por pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa, a partir de um projeto coordenado pelo professor Carlos Ceia. Verbete consultado: “Literariedade”. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

<sup>18</sup> No original: [...] la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el

Além dos critérios de literariedade, o texto literário apresenta uma linguagem diferenciada. Para Cosson (2014), a literatura possui uma singularidade em relação ao uso da linguagem, por “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” (COSSON, 2014, p. 17). Lajolo (2000), por sua vez, defende que é importante que a leitura possibilite, ao leitor, a percepção e o reconhecimento de elementos de sua esfera cultural, para que possa acontecer uma experiência poética:

[...] a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra interação entre leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha a possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula. Em outras palavras: o leitor e o texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema [ou texto literário] foi escrito) (LAJOLO, 2000, p. 45).

Por isso, a literatura pode ser considerada um construto histórico que promove interação entre o leitor, o texto e o contexto. Ademais, “a leitura literária pressupõe a participação no processo de criação do texto, através de um fazer tão estético quanto o do autor.” (PAULINO, 2010, p. 144). Paulino e Cosson (2009) defendem que a leitura de obras literárias “cumpre um papel importante no desenvolvimento ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das reações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Lajolo (2010) defende ainda que a literatura é uma modalidade de leitura, em que a liberdade e o prazer são ilimitados. Desse modo, a leitura literária é uma dentre as várias modalidades, em diversos veículos e nas inúmeras esferas sociais. Destacamos que a competência nessas outras modalidades de leitura, geralmente, é anterior e condicionante à sua participação e/ou acesso no “capital cultural” de uma sociedade.

Esse *capital cultural*, para Lajolo (2010, p. 106), é o “responsável pelo grau de cidadania que desfruta o cidadão”, ou seja, diz respeito às oportunidades de acesso aos conhecimentos históricos, sociais, culturais e científicos que um indivíduo teve acesso. Essas oportunidades estão intimamente relacionadas com as relações de poder que influenciam diretamente a realidade concreta dos indivíduos, pois, como apresenta Foucault (2013), a

---

mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad (ARAGÃO, 2006, p.46).

relação entre o poder e o saber é intrínseca e recíproca, visto que não há poder sem relação de saber e vice-versa.

Lajolo (2010) nos chama a atenção para essas relações de poder que se tornam visivelmente mais evidentes na desigualdade social e na desigualdade das divisões de bens lucrativos e educacionais:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens e de lucros é tão desigual, não se estranha que a desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte desses últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 2010, p. 106-107)

Essa é uma realidade que produz impactos em toda uma sociedade, pois quando um(a) aluno(a) conclui o ensino fundamental e ensino médio sem ‘compreender o que lê’, estamos contribuindo para a ampliação dessa desigualdade. Não queremos dizer que a leitura pode resolver todos os problemas sociais e econômicos destes, mas pode minimizá-los, na medida em que a apropriação da leitura ajuda a compreender o que está ao seu redor.

Jauss (1994) nos explica que a função social da literatura somente é manifestada quando esta possibilita ao leitor uma experiência literária que atravesse sua vida prática, de modo que ocorra uma pré- formação de sua compreensão de mundo, e isso, conseqüentemente, influencia em suas formas o comportamento em sua sociedade. Dessa forma, podemos entender que a emancipação do leitor é consequência de sua experiência de leitura.

A experiência da leitura pode liberá-lo de prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a ter uma nova percepção das coisas. Possibilitando, que as expectativas da leitura literária se diferenciem expectativas da vida real, socialmente construída, “porque não só conserva experiência passada, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos. Aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura.” (JAUSS, 1994, p. 150).

Por isso, torna-se urgente oportunizar cada vez mais a leitura de textos literários, na escola, de modo que os alunos possam se identificar com aquilo que estão lendo, ou seja, que se (re)conhecem como leitores de literatura, pertencentes a uma comunidade de leitores<sup>19</sup> que são capazes ler, de compreender, pois se apropriaram da literatura enquanto construção de sentido. Ainda sobre a construção de sentido, apresentaremos na próxima seção o conceito de letramento cultural.

---

<sup>19</sup> Segundo Fish (1980) apud Dionísio (2000), a comunidade de leitores, também chamada de comunidade interpretativa é “uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo” (FISH, 1980 apud DIONÍSIO, 2000, p. 112)

### 2.2.4 Letramento cultural

Segundo Terry Eagleton (2005) e Hall (1997), a palavra cultura pode ser considerada como uma das mais complexas e difíceis das ciências humanas e sociais. Originalmente, a palavra fazia referência a “lavoura” ou a “agricultura”, portanto, a uma atividade manual e que, com o passar do tempo, a palavra tornou-se um substantivo abstrato que denota o cultivo de conhecimentos ou de percepções, coletivas ou individuais. Eagleton (2005) exemplifica essa mudança histórica e conceitual que vai desde “existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2005, p. 10).

Para Williams (1985, p. 91), cultura “é o conjunto e a sobreposição de sentidos que é significativo”. O autor destaca que as referências sobre cultura de modo geral ou uma cultura específica geralmente se referem “à produção material, ao passo que em história e estudos culturais a referência seja antes de tudo a sistemas significantes ou simbólicos.” (WILLIAMS, 1985, p. 91).

Nesse sentido, cultura pode ser considerada tanto um produto, como tradicionalmente é remetida, quanto um processo. Aqui, adotaremos a perspectiva de cultura como um processo de construção de sentido, de produção simbólica para um grupo social. Hall (1997, p. 16) postula que “toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Mas afinal, o que é cultura? Tylor (1871) formalizou o conceito de Cultura como todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Nesse sentido, as várias possibilidades de ser humano – em seu sentido literal da palavra –, ou de se realizar como indivíduo, podem ser consideradas nesse vocábulo.

Campomori (2008) explica que, a partir do século XX, a cultura é tratada como um sistema ou sistemas de significação, em que uma dada ordem social é comunicada, vivida, reproduzida, transformada e estudada. A partir disso, o vocábulo Cultura se tornou polissêmico, em um contínuo processo de transformação, de ampliação e de desdobramento de significados. Para tanto, essa palavra *a priori* remete “à nossa relação com o mundo, à civilização, ao conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc.” (CAMPOMORI, 2008, p. 75).

Campomori (2008) nos apresenta que “cultura é a própria identidade nascida na história, que, ao mesmo tempo, nos singulariza e nos torna eternos. [...]. É o terreno privilegiado da

criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento” (CAMPOMORI, 2008, p. 78-79). Nesse sentido, cultura pode ser considerada como um sistema de representação não estático, fixo, mas em constante transformação para a formação dessa identidade.

Por conseguinte, para Thompson (2009),

a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade (THOMPSON, 2009, p. 103).

Desse modo, a valorização e o conhecimento de sua cultura são tão importantes quanto o conhecimento de outras culturas, pois, quando isso ocorre, o indivíduo torna-se conhecedor de si, da sua cultura, e poderá, em resposta, compreender, respeitar e aceitar o diferente, as mais diversas culturas que são diferentes da sua.

Para isso, é fundamental que tenhamos, pelo menos, o mínimo de conhecimento de nossa cultura. Laraia (2015) defende que nenhum indivíduo conhece totalmente o seu sistema cultural, embora isso aconteça: “é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Outrossim, esse conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos os componentes da sociedade, de forma a permitir a convivência dos mesmos” (LARAIA, 2015, p. 86).

Torna-se imperativo a conscientização de que a cultura é um dos direitos humanos, para que consigam entrar no campo de discussão e no campo da batalha para o reconhecimento desse direito social, muitas vezes negado por ser considerado desnecessário (MATTELART, 2006). Contudo, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 27, apresenta que:

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.
2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria. (DUDH, 1948, p. 07)

Destacamos que, quando tomamos a cultura como um bem (material ou imaterial), como direito de todos, não estamos tomando a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas, sim, compreendemos que a cultura de um povo perpassa todas suas ações sociais, inclusive a linguagem, que também é uma prática social.

Acreditamos que os processos de significação e, conseqüentemente, de formação cultural (como, por exemplo, os costumes, as religiões, os valores, as crenças, a linguagem

etc.) influenciam as práticas sociais, gerando, assim, uma diversidade de tipos de letramentos, conforme visto anteriormente. Por isso, decidimos apresentar aqui, de maneira despretensiosa, o que entendemos por letramento cultural, conceito esse pouco trabalhado no Brasil.

O termo *Cultural Literacy*, traduzido por nós como letramento cultural, foi apresentado pela primeira vez, em 1983, no ensaio com o mesmo nome, que foi publicado na *The American Scholar*, pelo crítico literário, escritor, professor emérito e pesquisador da Universidade de Virginia, Eric Donald Hirsch Jr.

Hirsch (1987) define *Letramento Cultural* como a capacidade de dominar informações culturais básicas necessárias para se desenvolver no mundo moderno, informações essas que vão desde o esporte até a ciência, englobando todas as áreas da atividade humana. Para o autor, esse letramento é o mais importante na esfera social. Segundo o crítico literário, o letramento cultural “constitui [como] a única via segura para de oportunidades para crianças desfavorecidas, a única maneira confiável de combater o determinismo social que as condenam a permanecer na mesma condição social e educacional que seus pais.” (HIRSCH, 1987, p. 13).

Hirsch (1983) defende ainda que o baixo rendimento dos estudantes norte-americanos, nos exames nacionais de leitura e de escrita, é consequência da não padronização nacional dos conteúdos programáticos e dos materiais didáticos. O autor afirma que “o declínio do nosso letramento (letramento dos alunos) e o declínio no conhecimento comumente compartilhado, que adquirimos na escola, estão diretamente relacionados”.<sup>20</sup> (HIRSCH, 1983, p. 160).

Esses conteúdos comumente compartilhados, aos quais o autor se refere, são os conteúdos herdados pela hegemonia britânica; cultura essa muito supervalorizada pelo pesquisador que não concorda com o pluralismo de ideias, de culturas e de conteúdos:

[...] a doutrina do pluralismo. Tornou-se agora a doutrina em nossas escolas, especialmente nos assuntos, inglês e história, que estão mais próximos da cultura.<sup>21</sup>  
 [...] Mas nos cursos de inglês, a diversidade e o pluralismo agora reinam sem desafio. Estou convencido de que, se quisermos alcançar uma cultura mais letrada do que a que temos agora, precisaremos restabelecer o equilíbrio entre essas duas tradições igualmente americanas de unidade e diversidade. Precisamos restaurar certos conteúdos comuns ao lado humanístico do currículo escolar. (HIRSCH, 1983, p. 160-161).<sup>22</sup>

<sup>20</sup> No original: By way of introducing my subject, I simply want to claim that the decline in our literacy and the decline in the shared knowledge that we acquire in school are causally related facts. (HIRSCH, 1983, p. 160).

<sup>21</sup> No original: That is the doctrine of pluralism. It has now become the dominant doctrine in our schools, especially in those subjects, English and history, that are closest to culture making. (HIRSCH, 1983, p. 162-163).

<sup>22</sup> No original: But in English courses, diversity and pluralism now reign without challenge. I am persuaded that if we want to achieve a more literate culture than we now have, we shall need to restore the balance between

Para o pesquisador, a cultura britânica deve dominar todo o currículo escolar, de modo que não deixe brechas para um currículo diversificado, condizente com as práticas sociais dos alunos e da comunidade em que vivem, pois só assim os alunos lograrão êxito nos testes nacionais de letramento.

Desde o início da nossa vida nacional, o currículo escolar tem sido um elemento formativo especialmente importante da nossa cultura nacional. Nas escolas, não só tentamos harmonizar as várias tradições de nossas culturas-mãe, mas também queríamos atacar por nós mesmos dentro da herança britânica dominante.<sup>23</sup> (HIRSCH, 1983, p. 160-161).

Hirsch (1983, p. 162) acredita que “o imperialismo cultural (verdadeiro), submerge as identidades culturais (verdadeiras) e dá às crianças minoritárias um sentimento de inferioridade (muitas vezes verdadeiro)”, e defende que o letramento não é apenas uma habilidade formal, é também uma decisão política.

É importante evidenciarmos que Hirsch (1983) ancora o conceito de letramento cultural no modelo autônomo de letramento e que compreende letramento como habilidade. Diante disso, divergimos dessa perspectiva de letramento, pois entendemos que, quando acontece a supremacia de uma cultura sobre a outra, estamos diante de um caso de aculturação<sup>24</sup> e não de apropriação cultural.

Autores como Street (2014) e Gardner criticam o conceito de ‘letramento cultural’ apresentado por Hirsch (1987, 1988), na ideia de um ‘padrão nacional compartilhado’ para uniformizar o letramento de maneira que possa contribuir para a formação e sustentação do país. Street (2014) propõe:

Gostaria de estimular pesquisas sobre letramento e sua relação com o nacionalismo e com a cultura que não partisse de premissas assumidas por Hirsch, Gellener e boa parte da literatura educacional, mas de uma perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente. É portanto, dentro do modelo ideológico de letramento que essa pesquisa precisa ser elaborada.” (STREET, 2014, p. 143).

---

these two equally American traditions of unity and diversity. We shall need to restore certain common contents to the humanistic side of the school curriculum. (HIRSCH, 1983, p. 162-163).

<sup>23</sup> No original: From the start of our national life, the school curriculum has been an especially important formative element of our national culture. In the schools we not only tried to harmonize the various traditions of our parent cultures, we also wanted to strike out on our own within the dominant British heritage. (HIRSCH, 1983, p. 160).

<sup>24</sup> Adotamos o conceito apresentado por Roger Chartier (2001, p. 115), em que afirma que aculturação é “a destruição de um antigo sistema de representações e práticas e a partir de um novo sistema imposto por uma autoridade, qualquer que seja. Ou seja, seria a negação da existência de uma cultura para inserção de outra, como aconteceu no período colonial brasileiro em que os Jesuítas impunham sua religião para os aborígenes.

Street (2014) defende que “esse fortalecimento do letramento escolarizado na comunidade contribui, junto com a própria escola, para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação.” (STREET, 2014, p. 144). Concordamos com o autor quando nos alerta para termos cuidado para não cair na armadilha da homogeneização dos alunos, até porque cada indivíduo tem a sua cultura, mas acreditamos que a Escola, como instituição social, deve oportunizar aos alunos espaços de reflexão e de aprendizagem de maneira crítica sobre a cultura, a história e a literatura, nas quais o indivíduo está inserido.

Outro problema encontrado na teoria de letramento cultural proposto por Hirsch (1983), e argumentado por Street (2014), é a imposição de um letramento dominante, pois estão fazendo pressuposições sobre a natureza e os usos da leitura e da escrita sem o conhecimento etnográfico real (STREET, 2014). Por isso, concordamos com Street (2014) e buscamos realizar este trabalho “em favor de um modelo ‘ideológico’ de letramento metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita.” (STREET, 2014, p. 159).

Como apresentamos aqui, cultura é um direito humano que não deve ser imposto. A cultura da qual fazemos parte pode ser considerada a ponta de um *iceberg*. Por um lado, nossa linguagem, nossas roupas, nossas comidas, nossas festas fazem parte do gelo exposto, ou seja, o que vemos ou o que construímos por meio de um processo de formação histórica, pessoal, de reexistência e identitária. Já a parte submersa na água, aquilo que não vemos, mas que nos constrói como indivíduos, podemos dizer que é formado pela história, pelos valores, pelos costumes e pelas tradições de várias gerações que nos antecederam, mas que se refletem em nossas vidas, em nossas práticas sociais. Destacamos que, neste trabalho, entendemos cultura como um processo de construção de significados e não apenas como um produto.

Dessa maneira, entendemos como letramento cultural, as práticas sociais sensíveis à variação local, de modo que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Essas práticas sociais, que foram construídas historicamente, têm a linguagem como principal meio de manutenção da sua identidade, da sua singularidade. Queremos destacar que o letramento cultural não é imposto, ele é vivenciado cotidianamente, pois engloba as tradições, as crenças, a linguagem cotidiana, na qual estamos imersos e que, por vezes, nem percebemos.

A seguir, trataremos mais detalhadamente sobre o estudo de crenças.

## 2.3 ESTUDO DE CRENÇAS

Nesta seção, apresentaremos o conceito de crenças dentro da Linguística Aplicada (LA), principalmente no que tange ao estudo de crenças de alunos em relação à leitura literária, à literatura e à cultura cearense. Ao final, tratamos sobre identidade e cearensidade.

### 2.3.1 O que são crenças?

Barcelos (2004) afirma que o interesse por crenças em LA emergiu a partir de uma mudança no paradigma do ensino de línguas: o que inicialmente era centrado na linguagem e no produto, passou a concentrar-se no processo, e, conseqüentemente, o aprendiz recebeu uma atenção especial. Uma das primeiras investigações internacionais sobre as crenças na aprendizagem foi realizada por Hosenfeld (1978), quando usou a expressão “mini teorias de aprendizagem de língua dos alunos” para se referir aos “conhecimentos tácitos” dos discentes (BARCELOS, 2004). Entretanto, apenas em 1985, o termo “crenças sobre a aprendizagem de línguas” foi usado pela primeira vez em LA, em um instrumento metodológico elaborado por Horwitz (1985).

Em contexto nacional, as pesquisas sobre essa temática tiveram início em meados da década de 1990, com trabalhos de Leffa (1991), de Almeida Filho (1993) e de Barcelos (1995). No entanto, apenas em 1998 foram encontradas as primeiras referências aos estudos das crenças de professores de línguas, no congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada. Destacamos que a maioria das investigações realizadas descreveram as crenças de professores no processo de ensino de línguas.

Segundo Woods (1996), as crenças sobre ‘o que é linguagem’ e ‘a linguagem adequada’ são internalizadas inconscientemente e são mantidas por toda uma vida; todavia, essas crenças variam de indivíduo para indivíduo. Diante de relação entre linguagem e estudos de crenças, apresentaremos, a seguir, as diversas definições dos conceitos de crenças presentes em Linguística Aplicada e as implicações desse estudo para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, a partir da promoção da leitura literária.

Pajares (1992) e Johnson (1999) reconhecem que o conceito de crenças é muito complexo, e Barcelos (2004) acrescenta que parte dessa complexidade está relacionada à existência de inúmeras definições para o termo. Woods (1996) usa a metáfora “floresta terminológica” para referir-se ao grande número de termos encontrados para definir crenças em LA. Barcelos (2001) destaca que a palavra crença é um conceito antigo em várias áreas do

conhecimento (Psicologia, Educação, Sociologia e Filosofia), portanto, também nessas áreas o termo crença apresenta uma vasta variedade de definições.

Segundo Perina (2003, p. 33), as crenças são as “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência”. Atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituação, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégias sociais são alguns dos termos e definições do conceito “crenças” encontrados em LA e que foram indicados por Pajares (1992).

Ferreira (1986) define crenças como opiniões adotadas com fé e convicções íntimas. Já Bandeira (2003) afirma que a convicção íntima parece ser a força que move a crença. Concordamos com Almeida Filho (1993), quando admite que as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensino do professor em língua estrangeira (LE), todavia, acrescentamos que essas forças influenciam não apenas a formação de professores de LE, mas também os de língua materna (LM), e, sobretudo, influenciam nas práticas e nas estratégias de aprendizagem dos alunos.

Para Bandeira (2003), o indivíduo pode ou não ter consciência das crenças que tem, contudo, essa crença origina “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regra de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade” (BANDEIRA, 2003, p. 65). Diante das inúmeras definições de crenças, adotaremos nesta pesquisa as concepções de Barcelos (2006), que entende crenças:

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Nesse sentido, as crenças podem ser entendidas como conhecimentos e compreensões que são construídas ao longo de experiências situacionais, podendo ser individuais e/ou coletivas. Segundo Barcelos (2004), o processo de ensino e de aprendizagem implica diretamente na formação de crenças e conseqüentemente na construção de identidade do indivíduo, visto que “somos aquilo que acreditamos” (BARCELOS, 2004, p. 140).

Como as “crenças são parte de nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p. 59), acreditamos que novas experiências em sala de aula, com práticas de leitura com textos literários, podem influenciar diretamente na mudança

de crenças, visto que precisamos entender quais crenças sobre literatura (em especial sobre a Literatura Cearense) e sobre a leitura literária e de que modo a inserção de novas experiências com o texto literário podem motivar uma possível ressignificação dessas crenças de alunos do ensino médio. Entendemos como ressignificação de crenças o processo em que ocorrem mudanças na compreensão e no entendimento de um sujeito a partir da vivência de novas experiências. Bлатыта (1999, p. 66), ao conceituar ressignificação, afirma que são as mudanças de compreensão que ocorrem de maneira lenta e gradual e são implicações de uma relação dialógica.

Para White (1999), as crenças são dinâmicas e emergentes, portanto, os alunos revisam e modificam suas expectativas específicas, à medida em que são submetidos a novas experiências e a novos contextos, buscando entender e se adaptar a essas novas circunstâncias. Benson e Lor (1999) afirmam que “[...] o valor da pesquisa sobre crenças dos aprendizes pode estar não tanto em entender os atributos facilitadores ou não das crenças, mas na compreensão das maneiras através das quais os aprendizes usam suas crenças” (BENSON; LOR, 1999, p. 470).

Tendo em vista que “a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças” (BARCELOS, 2004, p. 148), adotaremos para nossa análise a seguinte proposta investigativa, que foi sugerida por Barcelos (2004), e que levará em consideração: a) as experiências e as ações dos alunos; b) suas interpretações dessas experiências; c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos; e d) como os alunos usam as crenças para lidar com a aprendizagem de línguas. Nesse último item, realizaremos uma adaptação e pesquisaremos como os alunos usam suas crenças para lidar com as práticas de leitura literária (BARCELOS, 2004).

Sobre o estudo de crenças e as práticas de leitura literária, verificamos que o Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo, vinculado ao Laboratório Letramentos, Formação, Trabalho e Ensino (Letraforte) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vem se destacando, em âmbito nacional, com a realização de inúmeras pesquisas relacionadas a essa temática.

Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo, selecionamos a dissertação de Marques (2016), que, até então, foi o único estudo que objetivou analisar a prática de leitura literária em LM para ressignificação de crenças e mudança no desempenho leitor de alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Fortaleza-CE. Os resultados evidenciaram que os alunos desenvolveram hábitos de leitura, de modo que, após o período de intervenções em sala de aula, esses estudantes sentiram-se incluídos em uma comunidade de leitores, mudando, assim, suas crenças iniciais sobre as práticas de leitura literária.

Para isso, adotaremos as orientações apresentadas por Barcelos (2004) para a realização de pesquisas que investigam as crenças de alunos. A autora nos propõe que os pesquisadores e as pesquisas de crenças precisam reconhecer que os alunos são seres reflexivos e que precisamos considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças.

Nesse trabalho, procuraremos refletir sobre as crenças que alunos do ensino médio têm sobre as práticas de leitura literária e o papel da literatura no âmbito pessoal, cultural e social. Considerando isso, na próxima seção, levantamos os estudos sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em especial de leitura em língua materna.

### **2.3.2 Crenças sobre leitura**

Notadamente, os estudos de crenças têm investigado crenças relacionadas à leitura, entretanto, têm direcionado esforços nas crenças dos professores e do processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira (BASTOS, 2017; REDEL et al., 2017; COUTO, 2016; BORSATTI, 2015; LEAL, 2015; ARAÚJO, 2014; SELVERO, 2013; PERINE, 2012; SILVA; SILVA; ARAGÃO, 2011; BOMFIM, 2008; BARCELOS, 2007). O foco de nosso estudo é estudar as crenças dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, através de textos literários de cultura regional.

Especificamente, alguns desses estudos apresentam análises sobre as relações entre as crenças e as práticas docentes de graduandos de Letras (COUTO, 2016; CRUZ, 2013; PERINE, 2012; BOMFIM, 2008), bem como considerações acerca das crenças sobre o uso do texto literário e a prática docente (SILVA; ARAGÃO, 2011). Algumas pesquisas também estão sendo desenvolvidas para verificação das mudanças de crenças de professores (ARAÚJO, 2014; PESSOA; SEBBA, 2006; BASTOS, 2017) e mudança no sistema de crenças de alunos (MADEIRA, 2008; PITELI, 2006).

Sendo assim, neste estudo, investigamos se, e de que forma, a inserção da Literatura Cearense, a partir de práticas de leitura literária, influenciará na construção ou ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura dos alunos. Sendo assim, nossa próxima seção secundária trata acerca da identidade e cearensidade.

Verificaram-se ainda pesquisas que apresentaram várias contribuições sobre: o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira (SANTOS, 2007; ARAGÃO, 2006), a promoção do letramento literário (COSSON, 2014; ROSARIO, 2015), a formação do leitor literário (MELIAN, 2016; MONTEIRO, 2015), bem como aquelas focadas em propostas de

letramento literário em ambiente escolar (LIMA, 2016; ARAÚJO, 2015; LEÃO; SOUZA, 2015; MENEZES, 2015; COSSON, 2014).

Noutro turno, tem-se percebido, ainda, importantes contribuições da utilização da literatura no ensino médio (FORTES; OLIVEIRA, 2015; FORMIGA; INÁCIO, 2013; BARBOSA, 2011; BUSE, 2011) e nos anos finais do ensino fundamental (ARAÚJO, 2016; DALLA-BONA, 2012) para a formação de leitores. Vale salientar que outros autores têm estudado a relação entre o incentivo à leitura a partir da literatura regional (LIMA, 2016; RAMOS, 2016, SANTOS; FRANCO; PEREIRA, 2015).

No contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE), o Grupo de Pesquisas Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GP LEER) vem contribuindo, ao longo de quase dez anos, com pesquisas voltadas para o trabalho do texto literário no processo de ensino e de aprendizagem. Silva (2011) investigou a relação entre as crenças e as práticas de docente de egressos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) quanto ao trabalho do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas. Rodrigues (2011), Soares (2012) e Pereira (2015) pesquisaram sobre o trabalho do texto literário nas aulas de espanhol em turmas do ensino médio.

Mota (2012) analisou a inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de estudantes de inglês como língua estrangeira. Gabriel (2013) investigou as crenças dos professores de francês em formação e as práticas de leitura literária. Lopes (2015) pesquisou sobre a influência da leitura de obras literárias nos cursos de língua espanhola para o fomento da competência leitora. Em sua tese de doutorado, Silva (2016) apresentou um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública.

Ainda sobre as crenças e sobre o ensino de língua estrangeira, Rocha (2016) investigou sobre as práticas de oralidade a partir do uso do texto teatral em aulas de E/LE e Garcia (2017) pesquisou sobre as práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública.

No que se refere à leitura literária em língua materna, nota-se que apenas duas pesquisas foram desenvolvidas nessa temática: Marques (2016) apresentou um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do ensino fundamental de uma escola pública, a partir de práticas de leitura literária. Em sua tese, Marques (2017) investigou a relação entre as crenças e as práticas de leitura literária de professores em formação que já exerciam a docência e o processo de formação de leitores.

Diante do exposto, em nossa pesquisa, investigamos o efeito da leitura de textos literários e de cultura regional na construção e ressignificação de crenças. Diferentemente dos estudos anteriormente citados, estamos analisando as crenças de alunos no estudo de língua materna, no ensino médio. A seguir, trataremos sobre o processo de identificação cultural.

#### **2.3.4 Identidade e Cearensidade**

Nesta última seção secundária, buscaremos refletir o processo de formação ou (re)conhecimento da identidade individual e da cearensidade, a partir de experiências com a literatura cearense. Hall (1998, p. 8) conceitua identidade cultural como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Para o autor, as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particulares de identificação cultural, por serem consideradas superiores em relação às demais.

Segundo Hall (1998), as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, pois são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” e, para ele, essas posições de sujeito é o que formam a identidade de um indivíduo. O autor defende que a identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o *interior* (o mundo pessoal) e o *exterior* (o mundo público), pois quando:

projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar [ou melhor, compreender] nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 1998, p. 11-12, grifos do autor).

O processo de identificação do sujeito pós-moderno não é unificado, fixo, essencial, permanente e nem estável, é fragmentado, composto por várias identidades. Nesse sentido, a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou contestados pelos sistemas culturais que nos rodeiam, pois, a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 1998, p. 13).

Ipiranga (2014, p. 64) afirma que “a identidade pressupõe um reconstruir de experiências, sejam elas individuais ou coletivas, é essencial analisar a importância da memória neste processo, pois é a percepção histórica que será seu impulso como também sua

sustentação”. E de que forma podemos compreender parte de nossa formação identitária por meio de nossas experiências e de nossa percepção histórica?

Compreendemos aqui que identidade não é una, mas que é construída historicamente e está em um constante processo de construção. Dessa forma, podemos dizer que somos formados por várias identidades, o que inclui a identidade cultural. Oliveira (2004, p. 139) afirma que identidade cultural é o “sentimento de pertencimento”, enquanto que Pacheco (2004) amplia essa noção e defende que:

a identidade cultural não é “natural”, nem inerente ao indivíduo, ela é preexistente a ele, e como a própria cultura se transforma, a identidade cultural do sujeito não é estática e permanente, mas é fluída, móvel, e principalmente, não é uma imposição inocente, nem uma apropriação, de todo, inconsciente. A identidade cultural é por sua vez construída, manipulada e política (PACHECO, 2004, p. 3).

Entendemos identidade cultural como a singularidade de um povo que é construída historicamente, formando uma das identidades de um sujeito. Se a nossa identidade é constantemente construída e se a identidade cultural é construída historicamente por meio de nossas experiências, podemos dizer que por meio da leitura literária podemos (re)conhecer a nossa formação identitária. Por isso, buscamos, a partir deste trabalho, verificar de que forma a leitura de literatura cearense – constituída pelos contos, lendas, poesias, crônicas, cordel, ditados populares – auxilia na compreensão da identidade cultural, em nosso caso, da cearensidade.

Podemos citar como exemplo o humor nordestino, em especial, o humor cearense, que é um reflexo historicamente presente tanto nas ações cotidianas quanto na própria Literatura. A título de ilustração, em a *Normalista*, de Adolfo Caminha, o autor já falava dessa característica cultural, do nosso jeito moleque e “fuleiro” de ser cearense.

Cearensidade foi definida por Parsifal Barroso (2017, p. 21) como o “conjunto de sinais, gestos e traços de cultura, realmente singulares e inconfundíveis, dessa encantadora gente” que forma o Ceará. Para Barroso (2017), embora o cearense pareça com o brasileiro em muitos aspectos, a presença do cearense, de maneira singular, sempre assinala uma modalidade própria de ser, de falar, de agir e de afirmar-se.

A partir de um breve levantamento da etiologia literária do Ceará, verificamos que a literatura cearense, além de possuir uma vasta produção literária com mérito qualitativo indiscutível, apresenta representatividade em todas as escolas literárias nacionais que são adotadas e contempladas nos materiais didáticos oficiais. Portanto, as obras literárias cearenses podem ser consideradas tão boas quanto as obras nacionais que são habitualmente

trabalhadas na escola. Além disso, essas obras podem ser inseridas nas atividades letivas do ensino médio, sem ônus para os estudantes.

Walnice Vilalva (2008) afirma que a adjetivação das produções literárias ocorre para afirmar a alteridade e a resistência diante da ideia de unidade nacional:

O adjetivo, qualquer que seja ele, cearense, sergipano, mato-grossense etc., deflagra não um exacerbado juízo de individuação e singularização, quer seja regional, quer seja local, mas nomeia precisamente o espaço da exclusão: aquilo que não pertence ao nacional ou à brasileira. Nessa proposta historiográfica salta o desejo de sobrevivência, de leitura e de valorização dos textos catalogados. (VILALVA, 2008, p. 4).

Ao adotarmos um estudo a partir da inserção da literatura cearense, não temos nenhuma pretensão de substituir um padrão por outro, mas, sobretudo, contemplar e valorizar as produções que constituem e que narram a história cultural mais próxima desse povo. Cocco (2008) defende o ensino da literatura regional e manifesta que:

cabe refletir, na sala de aula, sobre os critérios de constituição do cânone e sobre as formas como a região tem sido representada ao longo do tempo, em textos literários e impressos em geral (como jornais e revistas) e como essas representações adquirem caráter performativo e passam a constituir as subjetividades/identidades dos habitantes de uma região (COCCO, 2008, p. 57).

Portanto, o uso de textos pertencentes a uma literatura mais regional poderá fomentar a formação de leitores literários mais competentes e conscientes do valor cultural de sua região e do prazer que é ler e se reconhecer nas palavras. Esse reconhecimento de identidade e de mundo facilitará, pois, na interação e na participação desses leitores em sala de aula e na sociedade, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação crítica, uma vez que se fixam e elucidam aspectos culturais sobre determinado assunto (REYZÁBAL; TENÓRIO, 1992).

Em suma, defendemos a hipótese de que as práticas de leitura literária com textos regionais, em contexto escolar, poderão promover mudanças nas crenças dos alunos; sobretudo no que diz respeito à cultura e à literatura, por proporcionar uma possível identificação e um reconhecimento com aquilo que está lendo, influenciando, assim, na ampliação do intertexto leitor e, conseqüentemente, ampliando a compreensão literária.

Se somos formados por várias identidades, nada mais justo que o indivíduo possa experienciar e conhecer as suas identidades por meio da linguagem e, em especial, por meio da literatura, pois é através dela que podemos não só compreender a comunidade em que vivemos, mas também compreender a nós mesmo. Paulino e Cosson (2009) defendem que:

a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que cada um quer ser e o que foi depende tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como de leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Dessa forma, concordamos e defendemos que a experiência da leitura literária proporciona, de forma singular, a possibilidade de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, de modo a contribuir com a nossa formação humana. Por essa razão, compreendemos que o processo de apropriação da literatura pode contribuir tanto para a formação do letramento literário quanto do letramento cultural, por possibilitar “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Acreditamos que essa construção de sentidos pode ser também identitária.

Além disso, a leitura literária com textos regionais, em nosso estudo com textos de literatura cearense, promoveu uma identificação com a cearensidade, que entendemos como a identidade, a singularidade cultural, linguística e histórica que constitui intrinsecamente o povo cearense. Essa cearensidade foi construída historicamente, desde os primeiros aborígenes que aqui viveram e que lutaram ferrenhamente por essa terra. É essa luta pela sobrevivência é vista até hoje, principalmente pelos jovens de nossa periferia.

Cearensidade é um jeito, não imutável, de se viver, é ter coragem, é ser andejo, mas apegado à sua terra; é ser irreverente até mesmo com as dificuldades da vida, que assim como rapadura, é doce, mas não é mole; é saber soltar uma vaia e ser identificado em qualquer lugar do mundo.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia que usamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico que adotamos nesse processo investigativo para fomentar o letramento literário e o letramento cultural dos alunos de uma escola pública cearense, listando alguns autores que nos nortearam na elaboração desse estudo, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, a saber: o tipo de pesquisa, o contexto, participantes, os procedimentos metodológicos, os instrumentos, os procedimentos éticos que foram adotados e o quadro norteador da pesquisa,

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa pode ser classificada, quanto à sua **natureza como aplicada**, por “gerar conhecimentos para serem aplicados na prática [...]” (SILVA, 2005, p. 20). Tais conhecimentos estão embasados epistemologicamente nos princípios da Linguística Aplicada (LA) que estiveram presentes em todo o processo investigativo, principalmente, nas atividades aqui propostas. As atividades foram aplicadas durante as aulas de literatura de uma escola pública do município de Fortaleza.

Destacamos que esse trabalho vai além de uma mera aplicação de teorias linguísticas para resolver problemas de ensino, visto que os processos de ensino e de aprendizagem são complexos e estão sob diversas contingências de aspectos sociais, políticos, culturais e psicológicos, que nenhuma teoria especificamente linguística pode contemplar (MOITA LOPES, 1996). Por isso, usamos também os meus conhecimentos como docente para promover a aplicação prática das propostas de atividade e resolver problemas específicos no ambiente escolar.

Segundo Signorini (1998), a interdisciplinaridade dá possibilidade à LA de fugir de posicionamentos preestabelecidos para colocar em evidência o que não é facilmente compreendido ou o que escapa de percursos de pesquisa já definidos, focando, assim, a pesquisa naquilo que é marginal. Considerando a perspectiva de que a LA preocupa-se com o social e com o humano (CELANI, 1998), nossa pesquisa pretendeu investigar as crenças sobre o papel da literatura na formação cultural, artística e identitária de alunos da escola pública, a partir de suas práticas de leituras dentro e fora do contexto escolar, e intervir de modo a valorizar as práticas culturais e literárias já existentes naquela comunidade.

Sob a ótica da **abordagem**, essa investigação pode ser classificada como **qualitativa**, por ser uma pesquisa situada que se empenha em compreender a complexa realidade, a partir do

ambiente real, e com os sujeitos que constituem e integram aquele espaço social. Nesse tipo de abordagem, o processo e a sua significação são os pontos centrais da pesquisa (SILVA, 2005).

Moita Lopes (2006) advoga a necessidade de pensarmos uma LA que dialogue com teorias que atravessem o campo das ciências sociais e das humanidades, “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar.” (MOITA LOPES, 1996, p. 19). Nesse sentido, na maior parte de nossa pesquisa, analisamos os dados qualitativamente à luz das teorias das ciências humanas e sociais, em especial da Linguística Aplicada, apesar de usarmos a análise estatística para analisarmos a evolução dos alunos participantes.

Vieira e Zouain (2005) destaca que os depoimentos, discursos e significados transmitidos pelos atores sociais envolvidos são de fundamental importância para a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, priorizam-se as descrições detalhadas de fenômenos, ações dos participantes em contextos reais. Richardson (1999) defende que a pesquisa qualitativa é adequada para compreender aspectos psicológicos devido à complexidade (por exemplo, motivações, crenças, expectativas, valores e compreensão de atitudes).

Quanto aos **objetivos** da pesquisa, esta pode ser considerada **explicativa**, pois, por meio dela, adentra-se o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê das coisas (GIL, 2010).

Levando em consideração os **procedimentos** deste estudo, podemos considerá-la como uma **pesquisa-ação**, por ser entendida, segundo Moita Lopes (1996, p. 89), como uma “maneira privilegiada de gerar conhecimentos sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem” e por ser uma “forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica de seu trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 90). O autor destaca ainda que esse tipo de pesquisa que é realizada pelo professor não exclui a possibilidade de ser conduzida por pesquisadores externos. No caso de nossa pesquisa, conduzi 30h/aulas de Língua Portuguesa das turmas participantes durante o período investigativo.

Franco (2015) defende que a pesquisa-ação é um trabalho de cooperação entre o pesquisador e o grupo pesquisado e conceitua que essa metodologia de pesquisa é “eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação científica e prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.” (FRANCO, 2015, p. 483)

Para Barbier (2007):

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse

processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).

Thiollent (2008), assim como Barbier (2007) e Franco (2015), defende que a “pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares” (THIOLLENT, 2008, p. 16). Portanto, compreendemos a pesquisa-ação nessa perspectiva libertadora, emancipadora, e essa perspectiva condiz com as práticas da chamada Linguística Aplicada contemporânea, principalmente com a proposta defendida por Moita Lopes (2006), ao apresentar que a LA deve extrapolar as relações entre teoria e prática, visando a construção de teorias que considerem as vozes daqueles que vivem as práticas sociais.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola do município de Fortaleza-CE, no primeiro semestre de 2018, em duas turmas de 1º ano do ensino médio, do turno da tarde, contabilizando 30h/aulas em cada turma participante. Destacamos que, nessa escola, a carga horária total de língua portuguesa (LP) para as turmas de ensino médio é de 5 horas/aulas semanais, contudo, a disciplina é dividida em Português, com 4h/aulas semanal, e Redação, com 1h/aula semanal.

Inicialmente, pensamos em realizar essa pesquisa com apenas uma turma, mas ao apresentarmos para a professora efetiva das turmas a proposta de nossas aulas, ela nos questionou se não seria possível realizar as mesmas atividades com a outra turma de 1º ano da escola, para que todos os alunos das turmas daquela série, do turno da tarde, pudessem ter a mesma oportunidade. Como a carga horária era a mesma, não vimos problema em realizar as mesmas atividades interventivas nas duas turmas. Por isso, as atividades foram desenvolvidas nas turmas de 1º ano, turma C, e 1º ano, turma D. O desenvolvimento da investigação ocorreu no horário regular da disciplina de língua portuguesa, com 4 horas/aulas semanais em cada turma, para garantir as reais condições da maioria das escolas públicas do Ceará com relação ao ensino de LP.

Por questões éticas, decidimos não identificar a escola pública, contudo, apresentaremos algumas informações importantes sobre a realidade sociocultural onde a pesquisa foi realizada. A escola está situada no bairro Bom Jardim, um dos bairros que apresenta os maiores índices de criminalidade e de violência da capital cearense, de acordo com os dados

apresentados no Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza<sup>25</sup>, organizada por Moura (2015). Em 2009, o Ministério da Justiça selecionou a região do Grande Bom Jardim, a qual corresponde aos bairros Bom Jardim, Siqueira, Canindezinho, Granja Lisboa e Granja Portugal, para ser o 11º Território da Paz, que auferiu intervenções para a prevenção e para o combate à violência instalado pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci – Lei Nº 11.530/2007).

Com a finalidade também de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos moradores desse bairro e para promover maior assistência e valorização sociocultural, muitas instituições se estabeleceram ali como: o Centro Cultural do Bom Jardim; Projeto ABC: Aprender, Brincar e Crescer; o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); o Movimento de Saúde Mental Comunitária (MSMC); e o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS).

E é nesse contexto de grandes desafios que desenvolvemos nossa pesquisa. Em relação à escola, essa instituição tem um total de 532 alunos matriculados e distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, nas turmas de 9º ano do fundamental e nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. A maioria dos alunos reside no entorno da escola e em bairros adjacentes, pertencentes ao Grande Bom Jardim, bairro esse que é estigmatizado, até mesmo pelos alunos, como veremos na análise, por possuir elevados índices de criminalidade.

A motivação para realizarmos a pesquisa nessa escola justifica-se pelo fato de eu, a pesquisadora, ter feito parte do quadro de docentes como professora temporária, nos anos de 2015 e 2016, por ter sido a primeira escola pública na qual eu trabalhei, por conhecer de perto a realidade dos alunos e por ter vínculo profissional com o grupo de gestores e de outros docentes e funcionários da instituição, o que facilitou a minha aceitação e a aplicação da pesquisa. Na próxima seção, apresentamos, de forma mais minuciosa, os participantes desta pesquisa.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram em algum momento de nossa pesquisa cerca de 58 alunos, de duas turmas de 1º ano do ensino médio (turmas C e D), de uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Entretanto, apenas 24 alunos, o que corresponde a 32% do total de 78 alunos matriculados, participaram efetivamente da maioria das atividades da pesquisa, por

---

<sup>25</sup> Pesquisa Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza, realizada pelos Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida) e Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará. Fonte: [http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional\\_V.pdf](http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_V.pdf)

possuírem, no mínimo, 75% de frequência nas aulas, ou seja, participaram de 9 aulas das 12 realizadas no espaço escolar.

Destacamos que o número de matriculados nas duas turmas é de 78 alunos e, com exceção dos alunos transferidos, percebemos que, infelizmente, a evasão escolar é uma realidade dessa escola, pois a maioria dos alunos são infrequentes ou desistentes. Dessa forma, o quantitativo de alunos que participaram em cada etapa de nossa pesquisa foi:

**Quadro 4 – Quantitativo e porcentagem de alunos que participaram da pesquisa**

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Total de alunos(as)</b>	<b>% em relação ao total de alunos matriculados</b>
Alunos regularmente matriculados na escola no 1º ano C e D	78 alunos	100%
Alunos que responderam ao Questionário socioeconômico e perfil-leitor (Q. Leitor) e aos Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças)	51 alunos	65%
Alunos que responderam ao Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial	54 alunos	69%
Alunos que responderam ao Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final	58 alunos	74%
Alunos que responderam a todos os questionários e participaram de 75% das atividades interventivas de leitura literária	24 alunos	30%
Alunos que participaram das aulas de campo	44 alunos	56%
Alunos que participaram do grupo focal	11 alunos	14%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A seleção pela escolha da amostra, 1º ano do ensino médio, deu-se pelo fato de ser a primeira turma do ensino regular que sistematiza o ensino de literatura. Portanto, trata-se de um grupo que apresenta um grande potencial investigativo por recentemente terem saído do ensino fundamental e serem recém-ingressos no ensino médio; assim, possuem experiências em dois diferentes níveis de educação em um curto período. Informamos que, por questões éticas, os participantes serão identificados como “Aluno” ou “Aluna” e, para fins organizacionais, usaremos uma numeração e a letra da turma a que eles pertenciam.

Antes da aplicação das atividades propostas, solicitei aos alunos que respondessem a um questionário para traçarmos o perfil socioeconômico e leitor dos participantes dessa pesquisa. A partir das respostas obtidas nesse questionário, pudemos verificar que os alunos e alunas têm entre 14 e 25 anos de idade, mas a média de idade é de aproximadamente 15 anos. Verificamos que todos os alunos participantes da pesquisa

nasceram no Ceará, que 92% (47 alunos participantes) se consideram de *cor negra, morena ou parda*. Constatamos que 90% (46 alunos participantes) estudaram toda sua vida, ou maior parte, em escolas da rede pública de ensino e que a maioria dos alunos participantes pertencem às classes socioeconômicas baixas.

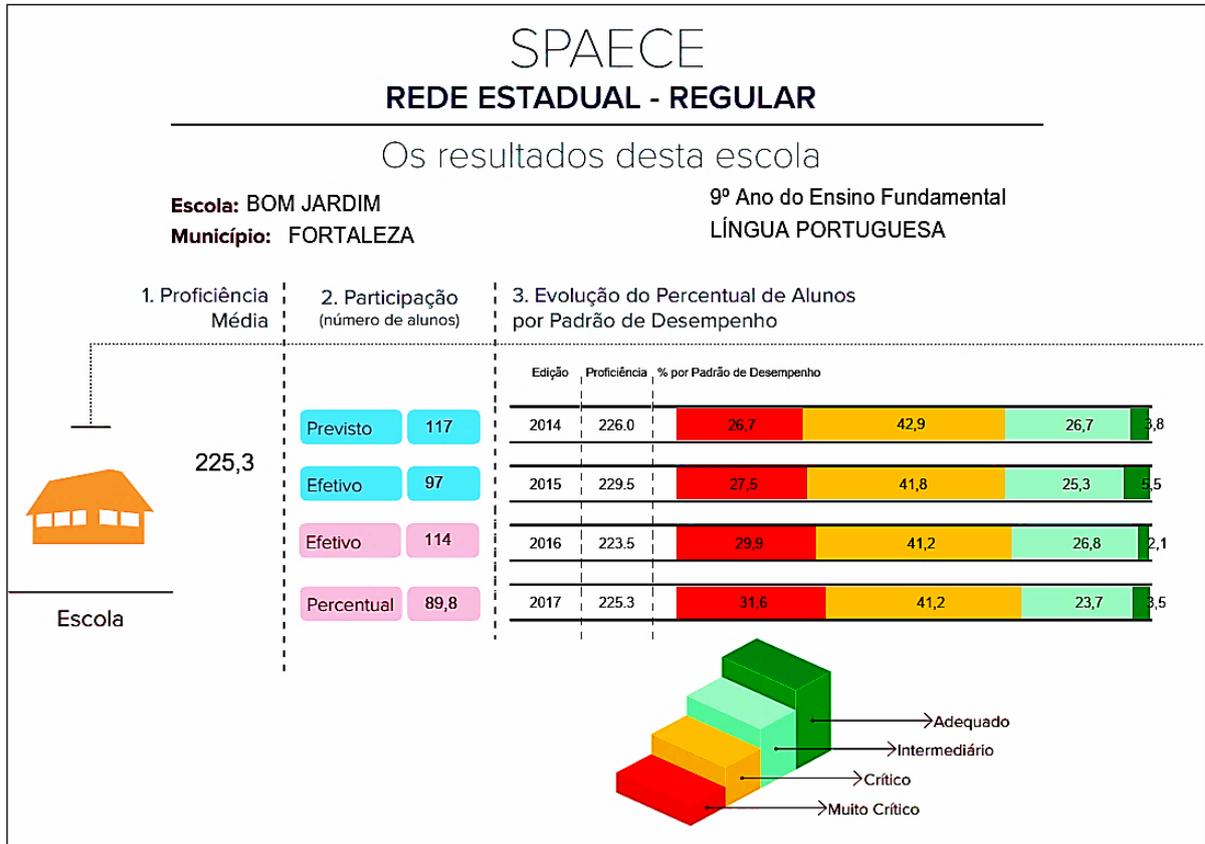
Através da aplicação do questionário, verificamos que a maioria dos alunos, cerca de 44 alunos (86%), aprenderam a ler até os 8 anos de idade, o que confirma a efetivação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, lançado em 2008. Além disso, 53% dos alunos (27 alunos) afirmaram que gostam de ler livros de literatura, mas apenas 33% (17 alunos) afirmam que *gosta de ler ou usa a leitura como uma atividade de fruição/prazer*.

Ou seja, aproximadamente 2/3 (dois terços) do quantitativo de alunos não usam a literatura como uma atividade de ócio. Dentre os motivos citados pelos alunos, dois se destacaram: *preguiça de ler* (17 alunos, cerca de 33%) ou que *não entendem o que estão lendo* (7 alunos – cerca de 14%). Possivelmente, esses dois motivos podem estar relacionados. Por um lado, os alunos têm preguiça de ler, pois não compreendem o que estão lendo. Por outro, por não compreenderem o que leem, sentem-se desestimulados para o ato de ler.

Durante minha experiência como professora nessa escola, um fato relevante me chamou a atenção, e esse fato foi relevante para a escolha dessas turmas e dessa escola. Os professores se queixavam da falta de compreensão leitora e da falta de interesse dos alunos em relação à leitura, enquanto que os alunos se queixavam de que não entendiam o que liam.

Nesse mesmo período em que eu era professora da escola, os resultados do relatório do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) nos foram apresentados e verificamos que, realmente, a realidade comentada pelos professores e pelos alunos foi indicada nos dados da avaliação externa. Dessa forma, decidimos usar os parâmetros do SPAECE para avaliar quantitativamente os alunos participantes da pesquisa e verificamos que, quantitativamente, os alunos apresentavam baixos índices de leitura.

**Figura 1 – SPAECE de 2014 a 2017: Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental**



Fonte: Adaptado do SPAECE (2016/2017).

Como podemos observar na Figura 1, no último ano em que a avaliação externa foi aplicada, houve um aumento no percentual de alunos que obtiveram a proficiência leitora em língua portuguesa classificada como *muito crítica*, passando de 29,9% para 31,3%. Os níveis de proficiência leitora são estabelecidos a partir de uma matriz de referência<sup>26</sup> de língua portuguesa apresentada na seção anterior.

Na Figura 1, percebemos ainda que no ano de 2017 apenas 27,2% estavam no nível de leitura considerada *intermediário* e *adequado*, enquanto que 72,8% estavam no nível de leitura considerada *crítica* e *muito crítica*. Com base nesse relatório, podemos concluir que os participantes da pesquisa em 2018, que participaram da prova SPAECE em 2017, quando faziam o 9º ano, possuem baixos níveis de leitura, segundo essa avaliação externa, a qual é pautada numa perspectiva de letramento autônomo, segundo Street (2014). Ressaltamos que esse não é nosso principal objetivo, visto que analisaremos os dados obtidos de forma que possamos compreender a complexidade das crenças e dos processos de letramento.

<sup>26</sup> Website que disponibiliza a Matriz de Referência de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.

### 3.4 PROCEDIMENTOS

Nesta pesquisa, adotamos alguns procedimentos metodológicos da pesquisa-ação que foram propostos por Barbier (2007). Assim, a pesquisa foi dividida em cinco etapas: *reconhecimento*, *planejamento*, *execução*, *averiguação* e *reflexão*. Cada etapa foi aplicada considerando os objetivos desse estudo, conforme descrito a seguir.

A primeira etapa, intitulada de *reconhecimento*, compreende o período de reconhecimento do campo de estudo e dos participantes envolvidos na pesquisa. Nessa fase, eu visitei a escola e apresentei o projeto de pesquisa aos gestores e a professora do colégio. Apesar de já ter trabalhado na escola e de ter uma certa relação com os professores e com a gestão da escola, senti a necessidade de formalizar, por meio de uma reunião, a parceria com a escola.

Nessa etapa, também realizei o primeiro contato com os alunos participantes da pesquisa. Com a companhia da professora de LP efetiva da turma, apresentei-me aos alunos e expliquei como seria todo o processo investigativo, desde os procedimentos éticos adotados até a publicação do trabalho final. Posteriormente, apliquei os questionários de perfil leitor, de crenças e o teste de compreensão leitora dos alunos, realizados por meio dos formulários.

O *planejamento*, segunda etapa desta pesquisa, deu-se a partir dos dados obtidos na aplicação dos formulários iniciais. Dessa forma, o planejamento das aulas e a escolha dos textos literários foram realizados a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Por exemplo, constatou-se que a atividade de leitura dos alunos não é percebida por eles como uma atividade de fruição. A partir dessa constatação, as aulas foram planejadas visando a promoção de experiências literárias, que fomentassem a formação literária e humana.

A *execução* correspondeu à etapa em que efetivamente assumi as duas turmas para realização da aplicação das atividades propostas de leitura literária, que correspondeu a uma carga horária de 30h/aulas em cada turma, no primeiro semestre de 2018. As aulas ocorreram nos horários regulares de língua portuguesa, durante o 2º bimestre, aproximadamente, por dois meses.

Na etapa de *averiguação*, aplicamos um teste diagnóstico de compreensão leitora final de forma que pudéssemos comparar com o teste de compreensão inicial. Nessa etapa também realizamos um encontro com um Grupo Focal, no horário de contraturno escolar, para verificação dos sistemas de crenças dos alunos e para a avaliação desta pesquisa. Ribeiro e Newmann (2012) conceituam que:

*Grupos focados* são fóruns de um pequeno grupo de indivíduos que se reúnem para conversar sobre algum tópico de interesse. Em geral, os encontros contam com 5 a 10 pessoas, têm duração aproximada de duas horas e são conduzidos por um moderador. O moderador utiliza roteiros semiestruturados previamente preparados para gerar e orientar a discussão. (RIBEIRO; NEWMANN, 2012, p.1)

Convidamos os 24 alunos que possuíam 75% de frequência nas atividades desenvolvidas, para participarem do encontro do Grupo Focal, pois sabíamos que os alunos não são muito participativos em atividades em outro turno escolar. Do total de alunos convidados, apenas 11 alunos (45,8%) compareceram e participaram do grupo focal, número próximo ao estabelecido por Ribeiro e Newmann (2012).

O encontro teve duração de 1h e 15min e foi mediado por mim, a pesquisadora. Durante a realização do grupo focal, gravamos as falas dos alunos. Do 1º ano, turma C, participaram apenas 2 alunos, a Aluna 4 e o Aluno 20. Já do 1º ano, turma D, houve mais alunos participantes, com o total de 9 alunos. Foram eles: Aluno 10, Aluno 11, Aluno 12, Aluno 13, Aluna 14, Aluno 27, Aluna 28 e Aluna 33.

Ribeiro e Newmann (2012) afirmam que grupos focais são caracterizados como um dos métodos mais usados nas pesquisas qualitativas e que o objetivo é perceber como as pessoas consideram suas experiências na participação do processo. As informações coletadas poderão ser transformadas em conhecimentos ou como novas formas de entender a realidade. Os autores destacam ainda que a validação dos vários métodos qualitativos usados na pesquisa deve ser feita por meio da triangulação dos dados obtidos.

A quinta, e última, fase constitui-se da *reflexão*, da análise comparativa e da interpretação dos dados obtidos durante a realização da pesquisa na escola. É importante destacarmos que, para análise, usaremos os dados obtidos nos questionários de perfil leitor e de crença, respondidos por todos os alunos (51 alunos), enquanto que nos testes de compreensão leitora inicial e final, usaremos apenas dos alunos que participaram de pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das atividades propostas nesta pesquisa, o que corresponde à participação de 9 aulas ou 9 dias de leitura literária, de um total de 12 aulas realizadas na escola. Também para análise dos dados, levaremos em consideração todos os materiais produzidos pelos alunos durante todas as fases, suas observações, críticas e sugestões.

Diante do exposto, concluímos que o *corpus* desta pesquisa se constitui das respostas dos alunos nos questionários socioeconômico e perfil-leitor, nos questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (inicial), no teste de Compreensão Leitora Inicial, no teste de Compreensão Leitora Final, dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas e da transcrição das falas dos alunos durante o grupo focal.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste tópico, descrevemos os instrumentos utilizados durante a investigação para a coleta de dados. A seguir, segue a especificação de cada instrumento utilizado na coleta e na análise dos dados.

#### 3.5.1 Questionários socioeconômico e perfil-leitor (Q. Leitor)<sup>27</sup>

Este questionário teve como objetivo coletar informações socioeconômicas dos participantes da pesquisa. Além disso, verificamos também o perfil-leitor dos alunos e como ocorreu sua formação leitora. Esse instrumento foi aplicado no início da pesquisa, antes das aulas, e foi respondido por 51 (cinquenta e um) alunos.

#### 3.5.2 Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças)<sup>28</sup>

O questionário de crenças sobre literatura e cultura cearense foi o instrumento que utilizamos para verificar as crenças e os conhecimentos dos alunos-participantes sobre literatura e cultura do Estado do Ceará. Esse questionário também foi aplicado no início da pesquisa, antes das aulas, e respondido por 51 (cinquenta e um) alunos.

#### 3.5.3 Teste Diagnóstico Compreensão Leitora Inicial (TDCL Inicial)<sup>29</sup>

O Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial é um teste diagnóstico inspirado nas provas do SPAECE, que são elaboradas a partir de uma matriz de referência e organizadas por descritores, conforme explicamos anteriormente no tópico Avaliação de Leitura. Esse teste foi realizado antes do período de intervenção literária.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), organizador do SPAECE, não libera os cadernos de questões das provas do SPAECE, pois essa avaliação busca verificar a realidade da educação cearense e, para isso, a instituição prefere manter em sigilo o caderno de questões para que os alunos

---

<sup>27</sup> Apêndice A - Questionários socioeconômico e perfil-leitor (Q. Leitor), p. 135.

<sup>28</sup> Apêndice B - Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças), p. 139.

<sup>29</sup> Apêndice C - Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial, p. 143.

não sejam “treinados” para a resolução de questões. Contudo, no site do programa, há itens de exemplos das etapas e disciplinas avaliadas.

Dessa forma, a organização das questões que estão presentes no teste de compreensão leitora desta pesquisa foi inspirada nas questões SPAECE disponibilizadas no site do programa e em questões presentes no blog<sup>30</sup> de um professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará, que disponibilizou simulados de provas do SPAECE de língua portuguesa.

A matriz de referência de língua portuguesa possui 23 descritores, entretanto, o nosso questionário diagnóstico de compreensão leitora foi organizado de forma que contemplasse todos os 19 descritores, indicados para o 1º ano do ensino médio e que estão presentes na matriz de referência<sup>31</sup>.

Observa-se que os descritores: Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto (D8), Identificar a tese de um texto (D15), Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D16) e Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas (D18) não são contemplados na matriz de referência desta série, pois exigem do aluno conhecimentos mais específicos, os quais só serão desenvolvidos nas séries posteriores.

**Quadro 5 – Referências e Descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio e questões do questionário compreensão leitora**

(continua)

Referências	Descritores	Questões do TDCL Inicial
I. Procedimentos de leitura	D1 - Localizar informação explícita.	01
	D2 - Inferir informação em texto verbal.	02
	D3 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.	03
	D4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	04
	D5 - Identificar o tema ou assunto de um texto.	05
	D6 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	06
	D7 - Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	07
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D9 - Reconhecer gênero discursivo.	08
	D10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	09
	D11 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	10
III. Relação entre textos	D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	11
	D13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	12

<sup>30</sup> Blog do Professor Eduardo Cardoso: <http://professoreduardoipu.blogspot.com/>

<sup>31</sup> Matriz de Referência de Língua Portuguesa encontra-se disponível no site do Spaece.

**Quadro 5 – Referências e Descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio e questões do questionário compreensão leitora**

		(conclusão)
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	13
	D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	14
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	15
	D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	16
	D21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	17
	D22 - Reconhecer efeitos de humor e de ironia.	18
VI. Variação linguística	D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	19

Fonte: Elaborado pela autora com base na Matriz de Referência do SPAECE de Língua Portuguesa.

O Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial (TDCL Inicial) foi respondido por 54 alunos e, a partir dos resultados deste teste e dos descritores nos quais os alunos sentiram dificuldades, elaboramos o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final (TDCL Final). Lembramos que para a análise comparativa entre os testes de diagnósticos inicial e final utilizaremos apenas os resultados dos alunos que participaram de, pelo menos, 75% das atividades interventivas de leitura literária.

### 3.5.4 Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final (TDCL Final)<sup>32</sup>

O Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final foi elaborado e organizado a partir dos descritores nos quais os alunos tiveram maior dificuldade no TDCL Inicial. No quadro abaixo, encontra-se o número de acertos de acordo com os descritores.

**Quadro 6 – Quantidade de acertos dos alunos no TDCL Inicial a partir dos descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio**

			(continua)
Descritores	Questões do TDCL Inicial	Nº de alunos que acertaram	% em relação à turma
D1 - Localizar informação explícita.	01	44	81%
D2 - Inferir informação em texto verbal.	02	38	70%
D3 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.	03	30	55%
D4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	04	33	61%

<sup>32</sup> Apêndice D - Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final (TDCL Final), p. 151.

**Quadro 6 – Quantidade de acertos dos alunos no TDCL Inicial a partir dos descritores do SPAECE para o 1º ano do ensino médio**

			(conclusão)
D5 - Identificar o tema ou assunto de um texto.	05	34	63%
D6 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	06	36	70%
D7 - Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	07	43	84%
D9 - Reconhecer gênero discursivo.	08	47	92%
D10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	09	41	80%
D11 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	10	33	64%
D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	11	12	23%
D13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	12	23	45%
D14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	14	27	52%
D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	12	11	21%
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	15	43	84%
D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	16	15	29%
D21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	17	22	43%
D22 - Reconhecer efeitos de humor e de ironia.	18	31	60%
D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	19	8	15%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para não sobrecarregar os alunos novamente com a aplicação do teste, decidimos selecionar, para aplicar no TDCL Final, apenas 10 questões que contemplassem os descritores em que a maioria dos alunos tivesse tido dificuldade ou tivesse errado no TDCL Inicial. Dessa forma, verificamos se a compreensão leitora melhorou ou não em relação aos descritores iniciais.

Observamos que os alunos têm maior dificuldade em 7 descritores, os quais são, em ordem crescente: D23 (8 acertos – o que corresponde a 14% da turma), D17 (11 acertos – o que corresponde a 20,3% da turma), D12 (12 acertos – o que corresponde a 22,2% da turma), D20 (15 acertos – o que corresponde a 27,7% da turma), D21 (22 acertos – o que corresponde a 40,7% da turma), D13 (23 acertos – o que corresponde a 42,5% da turma) e D14 (27 acertos – o que corresponde a 50% da turma).

Além disso, três descritores, que apresentaram menores níveis de acertos, foram adicionados ao TDCL Final, de forma que em uma das questões tivesse um texto de literatura cearense para verificarmos se o texto também poderia influenciar no resultado e na compreensão da leitura. Dessa forma, organizamos o TDCL Final conforme o Quadro 7.

**Quadro 7 – Organização do TDCL Final a partir dos resultados do TDCL Inicial**

<b>Descritores no TDCL Inicial com baixo acerto</b>	<b>Questões do TDCL Final</b>
D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	01 – Questão elaborada pela pesquisadora com texto pertencente à literatura cearense.
D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	02 – Questão elaborada pela pesquisadora com texto pertencente à literatura cearense.
D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	03 – Questão elaborada pela pesquisadora com texto pertencente à literatura cearense.
D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	04 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	05 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	06 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	07 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	08 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos	09 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.
D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	10 – Mesma questão do Teste de Compreensão Leitora Inicial.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Do total, 58 alunos participaram do TDCL Final. O teste foi aplicado ao fim do período das 30h/aulas, nas quais trabalhamos a leitura literária de textos pertencentes à literatura cearense. Entretanto, para análise comparativa do nível de compreensão leitora dos alunos-participantes antes e após as práticas de leitura literária, utilizamos apenas os dados de 24 alunos, pois esses realizaram os testes iniciais, finais e participaram de 75% (setenta e cinco por cento), o que corresponde a 9 aulas, das 12 que realizamos no ambiente escolar.

### **3.5.6 Atividades de literatura cearense**

As atividades de literatura cearense foram elaboradas com base nos preceitos sobre leitura literária de Paulino (2010), na proposta de sequência básica para o ensino de leitura literária, de Rildo Cosson (2014) e nas orientações sobre ensino de literatura apresentadas por Todorov (2010) e Mendoza (2004). Todas as atividades foram planejadas a partir de textos literários e de temas que pudessem apresentar a diversificação de obras, de

autores e de gêneros da literatura cearense, de forma que foram organizadas conforme o quadro abaixo e estão disponíveis no Apêndice E<sup>33</sup>.

**Quadro 8 – Organização dos temas, textos e autores das aulas da aplicação da pesquisa**

<b>Aula</b>	<b>Texto</b>	<b>Autor(a)</b>
<b>01:</b> Memória, lembranças e literatura em movimento	Fortaleza 2018	Socorro Acioli
<b>02:</b> O que é Literatura? Histórias que vi, vivi e que me contaram	Canção <i>Fortaleza. Meu xodó</i> ; Te odeio Fortaleza.	Sálvio Costa, do Quinteto Agreste (1982); Pedro Salgueiro
<b>03:</b> Hora da leitura de clássicos em cordel	“Luzia Homem”, de Domingos Olímpio; “O caixeiro”, de Rodolfo Teófilo; “A normalista”, de Adolfo Caminha; “O cabeleira”, de Franklin Távora; “Dona Guidinha do poço”, de Oliveira Paiva; “O Simas”, de Papi Júnior; “Iracema”, de José de Alencar; “Marialva, o sertanejo e o patuá”, de Gustavo Barroso, “Aves de arribação”, de Antônio Sales, e “A divorciada”, de Francisca Clotilde.	Recontado por Arievaldo Viana; Recontado por Rouxinol do Rinaré; Recontado por Stélio Torquato; Recontado por Paiva Neves; Recontado por Serra Azul; Recontado por Fernando Paixão; Recontado por Gadelha do Cordel; Recontado por Evaristo de Castro; Recontado por Godofredo Solon; e Recontada por Marcos Mairton.
<b>04:</b> Literatura Popular 1: Literatura e realidade.	A triste partida.	Patativa do Assaré
<b>05:</b> Literatura Popular 2: Literatura e reflexão.	A quenga que matou o delegado.	Klévisson Viana
<b>06:</b> Literatura é alimento! Conhecendo sobre <i>O Pão e a Padaria Espiritual</i>	É pra Ler ou pra Comer? Programa de instalação da Padaria Espiritual.	Socorro Acioli
<b>07:</b> Compartilhando Leituras: dando vida às leituras!	Poemas diversos.	Integrantes da Padaria Espiritual: Antônio Sales, Lívio Barreto, Antônio Bezerra, Rodolfo Teófilo, etc.
<b>08:</b> Hora da leitura na biblioteca escolar	Diversos. À escolha do aluno(a).	Autores cearenses diversos
<b>09:</b> Literatura e Artesanato: a arte de tecer histórias	A menina dos sonhos de renda.	Marília Lovatel
<b>10:</b> Sim, literatura é amor! É amor que arde e não se vê!	Amor. Amor ideal.	Rachel de Queiroz Bráulio Bessa
<b>11:</b> Literatura é música, é arte, é história!	Canção Como Nossos Pais.	Belchior
<b>12:</b> Literatura fantástica	Dizem que os cães veem coisas.	Moreira Campos
<b>13:</b> Aula de campo: Conhecendo minha Fortaleza, minha história, meus espaços.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

<sup>33</sup> Apêndice E – Atividades de Literatura Cearense propostas pela autora, p. 155.

Como plano de intervenção literária, planejamos treze temas que foram aplicados em 30 horas de aula, em cada turma participante. As doze primeiras aulas foram realizadas na própria escola, na sala de aula ou na biblioteca, no horário regular de aulas de LP. A décima terceira aula foi realizada em um ambiente externo à escola, na qual os alunos puderam conhecer o Theatro José de Alencar e o Museu do Ceará, ambos localizados no Centro da capital cearense.

Destacamos que os livros de literatura cearense que foram utilizados nas rodas de leitura que aconteceram na biblioteca da escola são, em sua maioria, do seu próprio acervo. A biblioteca possui um quantitativo de 61 livros de literatura cearense, conforme podemos observar no quadro abaixo (Quadro 9).

**Quadro 9 – Livros de literatura cearense do acervo da biblioteca da escola pesquisada**

<b>Título</b>	<b>Gênero</b>	<b>Autor</b>	<b>Quantidade</b>
Beira Sol	Poesia	Adriano Espínola	15
Dos valores do inimigo	Contos	Pedro Salgado	06
Dona Guidinha do Poço	Romance	Manuel de Oliveira Paiva	05
Aves de arribação	Romance	Antônio Sales	04
Entre a boca da noite e a madrugada	Crônicas	Milton Dias	04
Palimpsesto & outros sonetos	Poesia	Virgílio Maia	04
Notícias de Bordo	Poesia	Linhares Filho	04
Trapiá	Contos	Caio Porfírio Carneiro	03
Senhora	Romance	José de Alencar	02
Poesias incompletas	Poesia	Antônio Girão	02
Cordéis e outros poemas	Poesia popular	Patativa do Assaré	02
Dizem que os cães não vêem coisas	Contos	Moreira Campos	01
Dôra, Doralina	Romance	Rachel de Queiroz	01
Lucila	Romance	José de Alencar	01
Luzia-Homem	Romance	Domingos Olímpio	01
Melhores crônicas	Crônicas	José de Alencar	01
Memorial de Maria Moura	Romance	Rachel de Queiroz	01
O cabeleira	Romance	Franklin Távora	01
O Guarani	Romance	José de Alencar	01
O Quinze	Romance	Rachel de Queiroz	01
O sertanejo	Romance	José de Alencar	01
<b>Total de livros no acervo</b>			<b>61</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

É importante destacar que ficamos positivamente surpresos com a diversidade, qualidade e quantidade das obras pertencentes à literatura cearense. Acreditamos que um acervo diversificado contribui para a formação de leitores literários por ser “um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura” (PAIVA, 2012, p. 20).

Destacamos, também, a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, pelo Governo Federal e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para garantir o acesso de obras de literatura brasileira e estrangeira, infantis e juvenis, e de materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos, nas bibliotecas das escolas públicas do país, infelizmente descontinuado desde 2015.

### 3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Após a qualificação do projeto de pesquisa, realizamos os ajustes propostos pela banca e submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE), pois a pesquisa envolve estudo com seres humanos. Após o parecer de aprovação de nº 2.704.341<sup>34</sup>, demos prosseguimento à metodologia proposta.

Antes de darmos iniciarmos a condução da pesquisa, pedimos ao diretor escolar que assinasse a Declaração de Autorização de Utilização da Infraestrutura<sup>35</sup>, convidamos os pais dos alunos para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>36</sup> e solicitamos aos participantes que assinassem o Termo de Assentimento<sup>37</sup>. Todos os participantes desta pesquisa assinaram as declarações necessárias. As vias originais e as gravações de áudios encontram-se preservadas nos arquivos pessoais da pesquisadora.

### 3.7 QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA

Apresentamos, a seguir, o quadro norteador da pesquisa, para melhor visualização da configuração dos objetivos, da base teórica e dos procedimentos metodológicos. O Quadro a seguir ilustra o esquema de pesquisa.

---

<sup>34</sup> Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, p. 203.

<sup>35</sup> Apêndice H - Declaração de Autorização de Utilização da Infraestrutura, p. 201.

<sup>36</sup> Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, p. 202.

<sup>37</sup> Apêndice J - Termo de Assentimento, p. 203.

**Quadro 10 – Quadro norteador da pesquisa**

Questão geral	Objetivo geral	Categorias teóricas	Método
<b>Em que medida a inserção da literatura cearense a partir de práticas de leitura literária influenciará (ou não) na construção ou ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da compreensão leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza?</b>	Investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense a partir de <b>práticas de leitura literária</b> influenciará (ou não) na construção ou ressignificação do sistema de <b>crenças</b> sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da <b>compreensão leitora</b> de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letramento literário;</li> <li>▪ Crenças;</li> <li>▪ Compreensão leitora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicação de questionário;</li> <li>▪ Intervenção literária: Práticas de leitura literária durante 30h/aulas, nas aulas de LP;</li> <li>▪ Realização de grupo focal.</li> </ul>
Questão específica 1	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Categorias teóricas</b>	<b>Método</b>
<b>Quais as práticas de leitura literária e as crenças, de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, sobre o papel da literatura habitualmente trabalhada na turma e da literatura cearense no âmbito pessoal, cultural e social?</b>	Verificar as <b>crenças</b> , de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, sobre o papel da literatura e, particularmente, da literatura cearense em suas vidas (nos âmbitos pessoal, cultural e social) e como isso se reflete em suas práticas de leitura literária;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crenças sobre cultura e literatura cearense;</li> </ul>	Aplicação do questionário socioeconômico e perfil-leitor dos questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense nas duas turmas de 1º ano do ensino médio.
Questão específica 2	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Categorias teóricas</b>	<b>Método</b>
<b>Em que medida uma mudança metodológica no ensino de literatura, a partir de práticas de leitura literária com obras pertencentes à literatura cearense, pode influenciar na construção ou numa possível mudança no sistema de crenças dos discentes participantes da pesquisa?</b>	Averiguar se (e em que medida) uma mudança metodológica no ensino de literatura, a partir de práticas de leitura literária com obras pertencentes à literatura cearense, pode influenciar na construção ou numa possível mudança no sistema de crenças dos discentes participantes da pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crenças sobre as práticas de leitura literária;</li> <li>▪ Letramento literário.</li> </ul>	Intervenção literária e realização do grupo focal com os alunos que participaram, no mínimo, 75% das atividades desenvolvidas em sala de aula e grupo focal.
Questão específica 3	<b>Objetivo específico 3</b>	<b>Categorias teóricas</b>	<b>Método</b>
<b>Em quais aspectos haverá (ou não) melhora na compreensão leitora dos alunos participantes, antes e após a realização de práticas de leitura literária com textos da literatura cearense?</b>	Avaliar em que aspectos haverá (ou não) melhora na compreensão leitora dos alunos participantes, antes e após a realização de práticas de leitura literária com textos da literatura cearense.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão leitora.</li> </ul>	Aplicação dos testes de compreensão leitora inicial e final.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, daremos início à análise e à discussão dos dados coletados ao longo de nossa pesquisa. Lembramos que, para a análise, usaremos o Questionário Socioeconômico e Perfil Leitor (Q. Leitor), o Questionário de Crenças em Literatura e Cultura Cearense (Q. Crenças) e as respostas das atividades dos alunos. As respostas presentes nesses instrumentos e atividades nos auxiliarão a compreender as crenças dos alunos sobre literatura, cultura e identidade.

Usaremos também o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial e Final apenas dos alunos que responderam a todos os questionários e que participaram de, pelo menos, 75% das atividades de intervenção literária na escola. As transcrições das falas dos onze alunos (19% dos alunos que participaram de, pelo menos, 75% das atividades) que participaram do grupo focal também serão usadas nesta análise.

Para a organização do processo de análise, esta seção se constituirá de três seções secundárias. Na seção 4.1, apresentaremos as crenças dos alunos sobre a literatura e cultura cearense, antes e após as aulas de literatura cearense. Na seção 4.2, apresentaremos, comparativamente, as crenças dos alunos quanto à literatura e sobre as práticas de leitura literária. Por fim, na seção 4.3, analisaremos o desempenho em compreensão leitora dos alunos antes e após as práticas de leitura literária.

### 4.1 CRENÇAS SOBRE LITERATURA E CULTURA CEARENSE

“[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos ao mesmo tempo modificados por elas.” (BARCELOS, 2006, p. 19)

Para identificarmos as crenças sobre literatura e cultura cearense, decidimos aplicar o Questionário de Crenças sobre Literatura e Cultura Cearense (Q. Crenças) antes do período das aulas de práticas de leitura literária. Com esse questionário, gostaríamos de identificar quais as crenças e os conhecimentos dos alunos sobre literatura e cultura do Ceará, região em que nasceram e em que vivem.

O Q. Crenças foi respondido por 51 alunos. Queremos destacar que decidimos preservar, ao máximo, a forma como os alunos escreveram nas atividades e o modo como se expressaram no grupo focal, tendo em vista que os aspectos

linguísticos e orais das respostas dos alunos refletem e revelam seu contexto, sua formação e sua identidade, o que, para nós, é de valor inestimável.

Sobre a literatura cearense, perguntamos aos alunos se eles consideravam a literatura cearense (LC) como algo presente nos dias de hoje, ou se era uma literatura pertencente ao passado. A maioria dos alunos, um total de 35 alunos participantes (68%), respondeu que a literatura cearense está viva. Contudo, outros onze alunos (21,5%) responderam que não sabiam o que era e cinco alunos (10%) responderam que a LC pertence ao passado, totalizando em 31,5% dos alunos participantes. Percebemos que o resultado foi positivo, entretanto, muitos alunos registraram que a LC permanece viva, mas que pouco se sabe sobre ela.

Quando perguntamos aos participantes sobre o que eles conheciam sobre a literatura cearense, 41 alunos (80%) afirmaram que não conheciam nada. Todavia, os demais alunos responderam que conheciam algo, fazendo referência aos autores, como, por exemplo, Rachel de Queiroz e José de Alencar. Citaram, inclusive, obras literárias, como *Iracema*, fazendo referência ao livro de José de Alencar, o *Bode Ioiô*, ou afirmam que a literatura cearense faz parte da história do Ceará.

Ao questionarmos se os participantes já tinham lido alguma obra de algum(a) escritor(a) cearense, apenas sete alunos (14%) afirmaram que sim, enquanto que os demais, o que corresponde a 44 alunos (86%), nunca tinham lido uma obra de literatura cearense. O que corrobora o baixo conhecimento dos alunos acerca da LC.

Investigamos também sobre a figura ícone da LC, *Iracema*, de José de Alencar. Perguntamos aos alunos se eles conheciam algo sobre essa personagem alencarina. Os resultados indicam uma diversidade nas respostas dos alunos, em que 27 alunos (52%) afirmaram que *Iracema* foi uma índia, 22 alunos (43%) responderam que não a conheciam, um aluno (2%) disse que era uma praia e um aluno (2%) afirmou que *Iracema* era uma princesa, como podemos observar abaixo:

Aluna 09 – C: eu so sei que ela foi uma índia [sic]

Aluno 11 – C: *Iracema* foi uma princesa. [sic]

Aluno 20 – C: nunca ouvir falar dessa mulher. [sic]

Aluno 21 – C: uma india guerreira. [sic]

Aluno 19 – D: foi uma india, que hoje em dia tem uma statua na praia de "iracema". [sic]

Aluno 25 – D: nunca nem vi [sic]

Aluna 27 – D: sim foi uma india muito conhecida. [sic]

Aluno 32 – D: uma india do tempo da descoberta do brasil. [sic]

(ALUNOS PARTICIPANTES, 2018).

Percebemos aqui que a personagem *Iracema* é compreendida pelos alunos como uma mulher, índia que realmente existiu e que faz parte da história do Ceará, uma vez que eles caracterizam-na como “uma mulher guerreira”, “como uma índia muito conhecida”, que

“é do período da descoberta do Brasil” e, provavelmente, do Ceará e que, por isso, foi homenageada com uma estátua na Praia de Iracema.

Ainda sobre a LC, pedimos aos alunos que observassem o nome de três escritores cearenses – Domingos Olímpio, Antônio Sales e Heráclito Graça – e falassem se aqueles nomes representavam algo para eles e se eles poderiam falar algo sobre esses autores. A maioria dos participantes, cerca de 30 alunos (61%), disse que são nomes de ruas e/ou avenidas, quatorze alunos (27%) responderam que não sabem quem são ou desconhecem, cinco alunos (10%) afirmaram que eram nomes de escritores, e apenas um aluno (2%) falou que lembra o Maracatu.<sup>38</sup>

A partir desses dados, podemos inferir que os alunos participantes desconhecem a literatura cearense. Percebemos ainda que para eles há um vácuo no que diz respeito às informações, pois esses alunos informam que a LC vive, mas que não sabem sobre ela. É interessante destacarmos que, logo durante a aplicação deste questionário, muitos alunos me perguntaram se eu iria respondê-lo ou corrigi-lo com eles posteriormente, tendo em vista que ficaram curiosos para conhecerem mais sobre a literatura de sua terra natal.

Quando pensamos em pesquisar as práticas de leitura literária com textos de autores regionais, de literatura cearense, partimos do pressuposto de que esses textos poderiam proporcionar uma identificação e um (re)conhecimento dos alunos nas leituras que estariam realizando. Mais uma vez, salientamos que não é nossa intenção abandonar a literatura tradicionalmente adotada para práticas de leitura literária na escola, mas iniciar pela literatura regional, como porta de entrada para os outros tipos de literatura.

Abreu (2006) defende que estudar e analisar textos não canonizados significará, para alguns, refletir sobre sua própria cultura e, para outros, significará o conhecimento das várias formas de criação poética ou ficcional. A autora reforça ainda que não há obras literárias boas ou ruins, o que há, de fato, são escolhas e determinação do poder, tendo em vista que “Literatura não é apenas uma questão de gosto: É uma questão política.” (ABREU, 2006, p.12).

Como vimos, a apreciação estética de um texto literário, por vezes, é deixada em segundo plano, tendo em vista que a emancipação do leitor é consequência de sua experiência de leitura. As práticas de leitura literária de um indivíduo podem libertá-lo de adaptações de modo que é levado à percepção de muitas coisas. Considerando ainda a importância das práticas de leitura literária em contexto escolar, planejamos e ministramos doze aulas de 50min ou 100min, com base na sequência básica de Cosson (2014). A carga horária total das

---

<sup>38</sup> Essa referência que os alunos fizeram entre Domingos Olímpio e o Maracatu se dá devido às apresentações de grupos de maracatu que acontecem, desde 1937, no período do carnaval, na Avenida Domingos Olímpio, localizada na capital cearense. Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br/diversao/musica-2/um-pingo-de-historia-do-maracatu-de-fortaleza/> Acesso: 10/01/2019

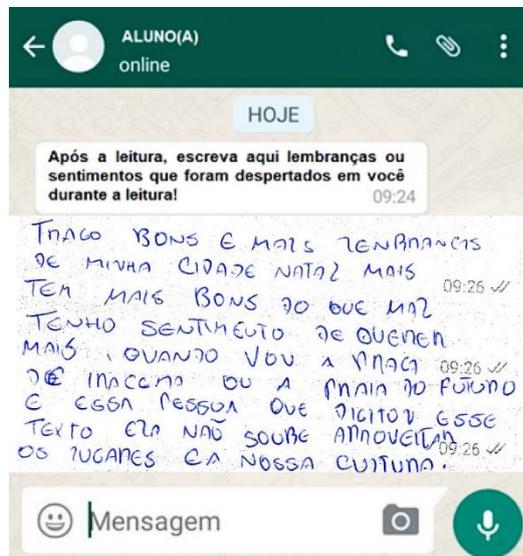
aulas foi de 30h/aulas, realizadas no primeiro semestre de 2018, as quais foram ministradas por mim, a própria pesquisadora, ressaltamos.

Objetivei, em todas as aulas, promover uma experiência estética e literária, com diversos gêneros e textos de autores cearenses, que pudessem fomentar nos alunos o interesse e os conhecimentos sobre funções da literatura e da cultura local, por meio da leitura literária realizada, sistematicamente, em sala de aula. Desse modo, solicitei aos alunos que, ao final de cada texto lido durante as aulas, eles registrassem as lembranças ou sentimentos que foram despertados neles a partir da leitura do texto.

Na primeira aula, levei a crônica de Socorro Acioli, *Fortaleza 2018*, que falava de alguns pontos turísticos e culturais de Fortaleza. Levei impressas as imagens dos lugares citados no texto, imagens essas que foram muito disputadas pelos alunos. Todos queriam lembrar em quais daqueles lugares citados no texto passava o ônibus coletivo, que faz a rota do bairro ao centro (linha 333 - Bom Jardim/Centro). Foi uma aula muito animada, a maioria dos alunos queria participar, porque conheciam os lugares ou porque estavam próximos deles.

Na segunda aula, trabalhei também com uma crônica *Fortaleza voadora*, de Pedro Salgueiro. Nessa aula, os alunos ficaram intrigados com a forma pela qual o autor, ironicamente, trata Fortaleza, principalmente quando exclama repetidamente “Te odeio, Fortaleza!”. Percebi que, nessa aula, os alunos pararam para pensar sobre os pontos positivos e negativos da cidade, como podemos observar abaixo (Figuras 2 e 3).

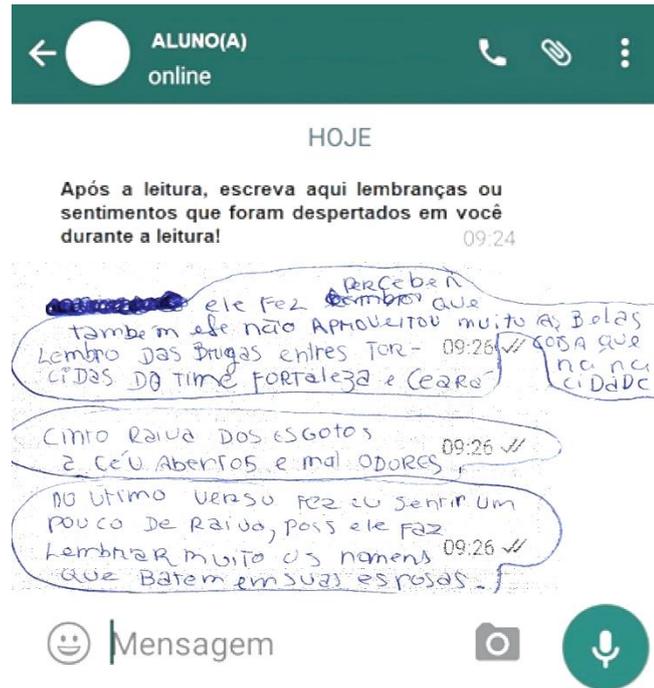
**Figura 2 – Experiência literária a partir da crônica Fortaleza voadora do Aluno 15 - C**



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição da resposta do Aluno 15 - C: “Trago boas e más lembranças de minha cidade natal, mas tenho mais boas que más. Quando vou a Praia de Iracema ou a Praia do Futuro. Essa pessoa que digitou esse texto não sabe aproveitar os lugares e a nossa cultura.”.

**Figura 3 – Experiência literária a partir da crônica Fortaleza voadora do Aluno 19 - C**



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do registro do Aluno 19 - C: “Ele fez perceber que também ele não aproveitou muito as belas coisas que há na cidade. Lembro das brigas entre torcidas do time Fortaleza e Ceará. Cinto (Sinto) raiva dos esgotos a céu aberto e mal odores. No último verso fez eu sentir um pouco de raiva, pois ele faz lembrar muito os homens que batem em suas esposas. [sic]

Aqui vemos que essa experiência literária envolveu o leitor com o texto lido, relacionando seus conhecimentos prévios sobre sua cidade e até sobre relações interpessoais, provavelmente vivenciadas por esses alunos. Cosson (2014) nos lembra que a leitura literária deve ir além do envolvimento do leitor com o texto para que ocorra a compreensão. Para o autor, essa relação também deve ocorrer com o contexto, tanto do leitor como do texto, e aqui percebemos que houve essa relação.

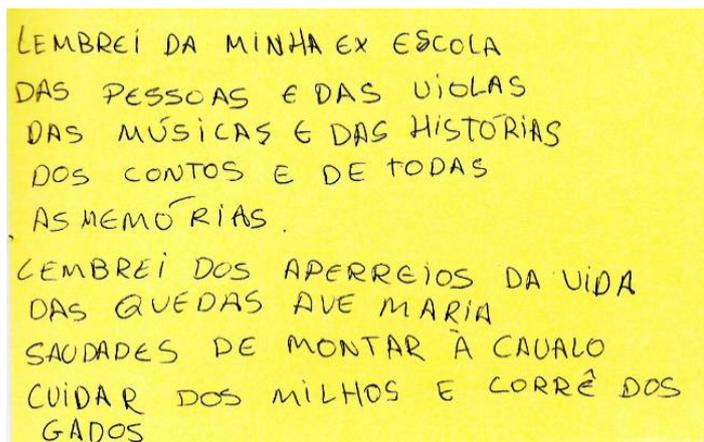
Na aula três, levei os alunos à biblioteca escolar e solicitei a eles que formassem duplas e escolhessem um dos livros da coleção Clássicos da Literatura Cearense, em cordel. Inicialmente, os alunos ficaram apreensivos se teriam que fazer um resumo do texto lido. Informei-lhes que a atividade principal daquela aula era a leitura literária. Mais uma vez, percebemos a associação da leitura com a realização de uma atividade, por isso os alunos não consideraram a prática literária como uma forma de fruição, conforme veremos na continuação dessa análise.

Na quarta aula, decidi trabalhar com o mestre da literatura de cordel Patativa do Assaré. Levei *A triste partida*, que foi musicalizada por Luiz Gonzaga. No período de ativação dos conhecimentos prévios, perguntei aos alunos se eles conheciam o autor cearense. Alguns alunos remeteram o nome do autor a uma escola do bairro, que recebe o nome de Patativa, outros alunos falaram que era o nome de uma casa de detenção para menores de

idade, fazendo referência ao Centro Educacional Patativa do Assaré<sup>39</sup>. De modo geral, nota-se que são poucos os alunos que conhecem o autor, contudo, outros alunos mostraram interação do conhecimento prévio deles com o conteúdo literário estudado.

Durante a leitura do texto, pedi aos alunos que se imaginassem nas cenas que aparecem no decorrer do texto e que, também, tentassem relacionar o texto lido com as suas próprias vivências. Cada aluno recebeu um cartãozinho para registrar sua experiência literária e o trecho de que mais gostaram. A Aluna 4 – D escreveu um poema sobre as lembranças que foram despertadas durante a leitura do texto.

**Figura 4 – Experiência literária da Aluna 4 - D**



LEMBREI DA MINHA EX ESCOLA  
 DAS PESSOAS E DAS VIOLAS  
 DAS MÚSICAS E DAS HISTÓRIAS  
 DOS CONTOS E DE TODAS  
 AS MEMÓRIAS.  
 LEMBREI DOS APERREIOS DA VIDA  
 DAS QUEDAS AVE MARIA  
 SAUDADES DE MONTAR A CAVALO  
 CUIDAR DOS MILHOS E CORRÊ DOS  
 GADOS

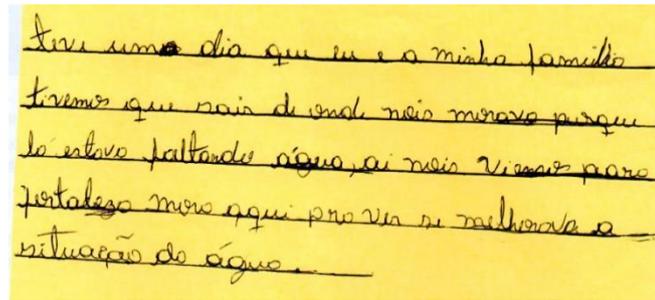
Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do registro da Aluna 4 – D: Lembrei da minha escola/ Das pessoas e das violas/ das músicas e da histórias/ Don contos e de todas as memórias. Lembrei dos aperreios da vida/ Das quedas, ave Maria/ Saudades de montar a cavalo/ Cuidar dos milhos e corrê do gado. [sic]

Essa aluna sentiu-se encorajada a usar a literatura como forma de expressão de seus sentimentos, de suas memórias e de suas histórias de vida, sendo boas ou mais difíceis. Outros alunos também relacionaram o texto lido com suas experiências de vida, como podemos observar nos cinco relatos a seguir.

<sup>39</sup> O Centro Educacional Patativa do Assaré tem como objetivo atender, em regime de internato, adolescente de 16 a 17 anos, do sexo masculino, autores de ato infracional de natureza grave e sentenciados, com vistas a sua reinserção ao convívio sóciofamiliar, após o cumprimento da medida socioeducativa. Fonte: <http://www.seas.ce.gov.br/index.php/idades/43399> Acesso: 11/01/2019.

### Figura 5 – Experiência literária do Aluno 5 - D

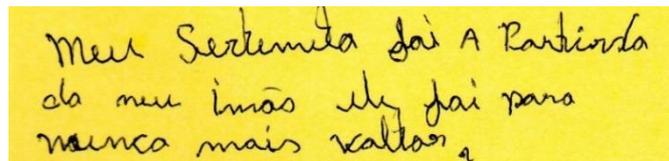


teve um dia que eu e a minha família tivemos que sair de onde morava porque lá estava faltando água, aí nós viemos para fortaleza morar aqui pra ver se melhorava a situação de água.

Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do registro do Aluno 5 - D: Teve um dia que eu e minha família tivemos que sair de onde morava porque lá estava faltando água, aí nós (nós) viemos para fortaleza (Fortaleza) morar aqui pra ver se melhorava a situação de água. [sic]

### Figura 6 – Experiência literária do Aluno 14 - D

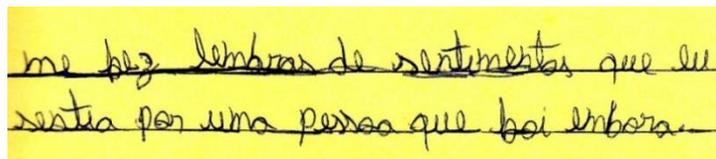


Meu Sentimento foi a Partida do meu irmão, ele foi para nunca mais voltar.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Transcrição do registro do Aluno 14 - D: Meu sentimento foi a partida do meu irmão, ele foi para nunca mais voltar.

### Figura 7 – Experiência literária do Aluno 36 - D

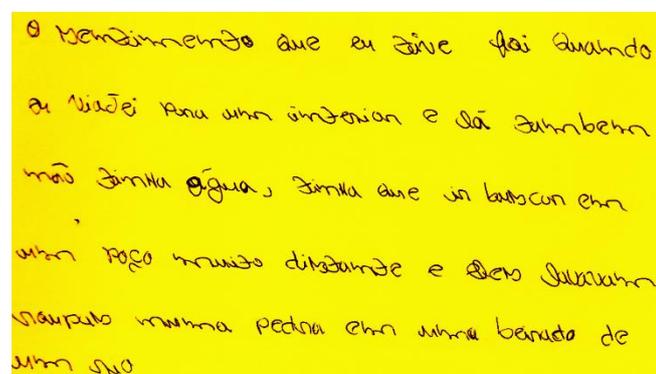


me fez lembrar de sentimentos que eu sentia por uma pessoa que foi embora.

Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do relato do Aluno 36 - D: Me fez lembrar de sentimentos que eu sentia por uma pessoa que foi embora. [sic]

### Figura 8 – Experiência literária do Aluno 20 - D



O sentimento que eu tive foi quando eu viajei para um interior e lá também não tinha água, tinha que ir buscar em um poço muito distante e eles lavavam roupas numa pedra em um beirado de um rio.

Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

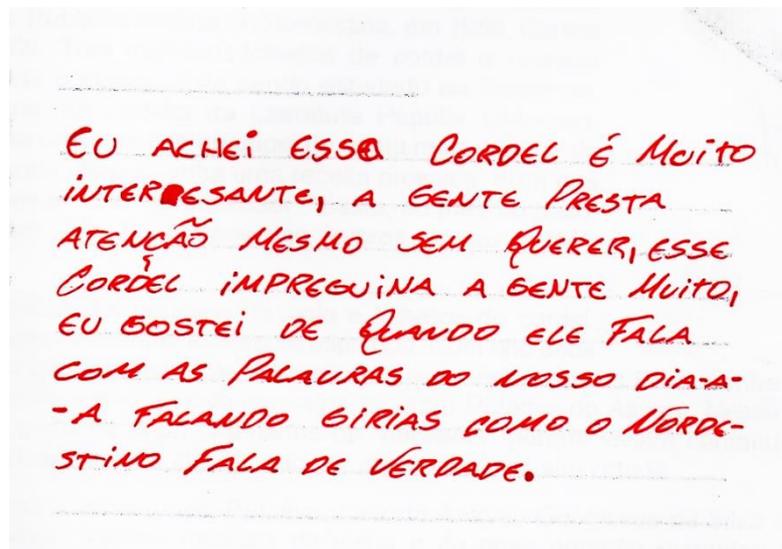
Transcrição do relato do Aluno 20 - D: O sentimento que tive foi quando eu viajei para um interior e lá também não tinha água, tinha que ir buscar em um poço muito distante e eles lavavam roupas numa pedra em um beirado de um rio. [sic]

A partir desses relatos percebemos que os alunos criaram laços afetivos com o texto lido, se identificaram e encheram a leitura de significados. E, como defende Todorov (2010), a literatura deve ser apresentada, inicialmente, ao seu poder emocionante, encantador, criativo e humanizador, pois somente assim o desejo de ler dos alunos não será apagado, amputado, por meio de cortes analíticos e/ou metodológicos.

Na quinta aula, busquei trabalhar com a literatura regional com características fantásticas e que fosse próxima à realidade dos alunos. Para isso, selecionamos o cordel *A quenga que matou do delegado*, de Klévisson Viana, por fazer parte da literatura popular e por, posteriormente, ter sido adaptado para um capítulo da série *Brava Gente*, exibido na rede Globo de televisão, em 2001. Esse cordel foi o mais citado, no Grupo Focal, como o texto que eles mais gostaram de ler, possivelmente, por apresentar vocábulos que fazem parte do repertório dos alunos e por fazerem-nos refletir sobre temas como respeito, empoderamento feminino, discurso machista, dentre outros.

No registro da experiência literária, o Aluno 20 – C afirmou que gostou muito do texto por conter gírias e palavras presentes em seu cotidiano. O aluno se identificou com a linguagem despojada do autor, de modo que, como o próprio aluno afirma, prestou atenção mesmo sem querer. É importante registrarmos que esse aluno informou que não gostava de ler.

### Figura 9 – Experiência literária do Aluno 20 - C

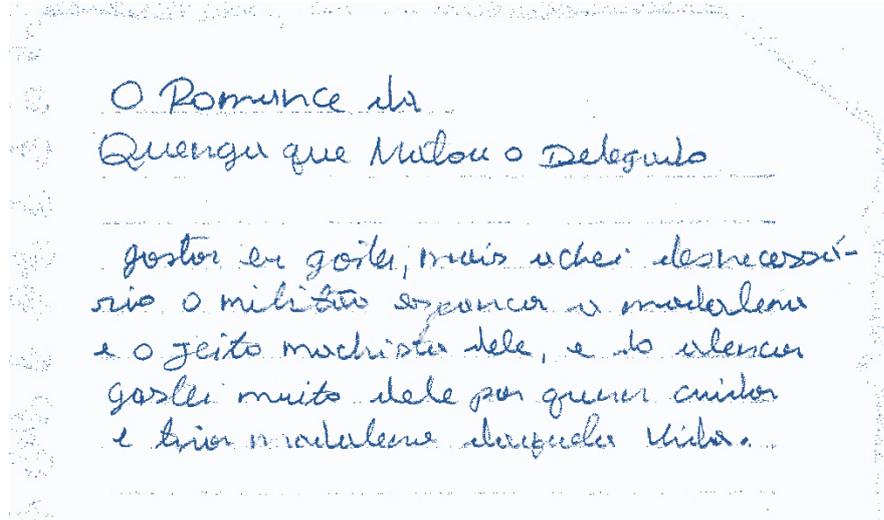


Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do relato do Aluno 20 - C: Eu achei esse cordel muito interessante, a gente presta atenção mesmo sem querer. Esse cordel impregnava a gente muito. Eu gostei de quando ele falava com as palavras do nosso dia a dia, falando gírias como o nordestino fala de verdade. [sic]

Outras alunas registraram suas opiniões sobre o tratamento que a personagem Madalena recebia, tanto de outros personagens quanto do eu-lírico, conforme pode ser visto na Figura 10 e na Figura 11.

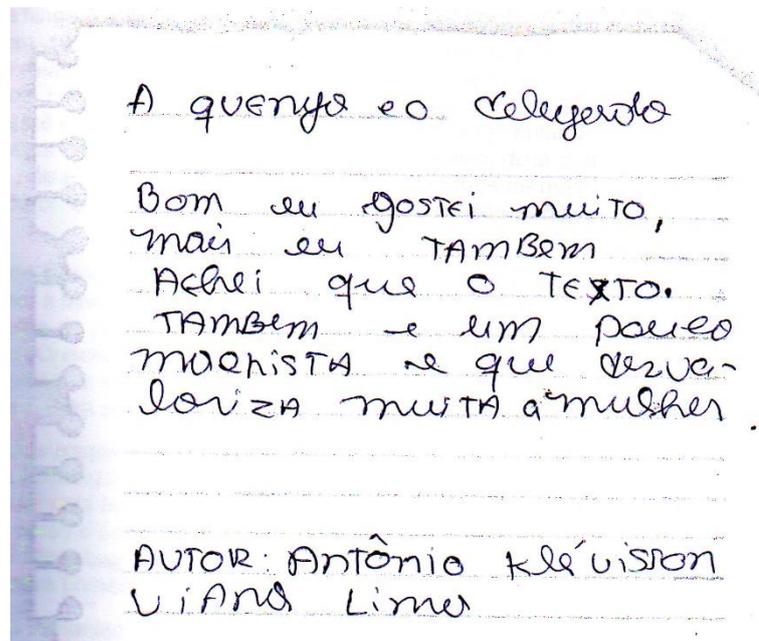
**Figura 10 – Experiência literária da Aluna 9 – C**



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do relato do Aluna 9 – C: O romance da quenga que matou o delegado. Gostar eu gostei, mais (mas) achei desnecessário o Militão espancar a Madalena e o jeito machista dele. E [de] Alencar gostei dele por querer cuidar e tirar Madalena daquela vida. [sic]

**Figura 11 – Experiência literária da Aluna 14 – C**



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do relato da Aluna 14 – C: A quenga e o delegado. Bom [,] eu gostei muito, mas eu também achei que o texto também e [é] um pouco machista e que desvaloriza muito a mulher. Autor: Antônio Klévisson Viana Lima. [sic]

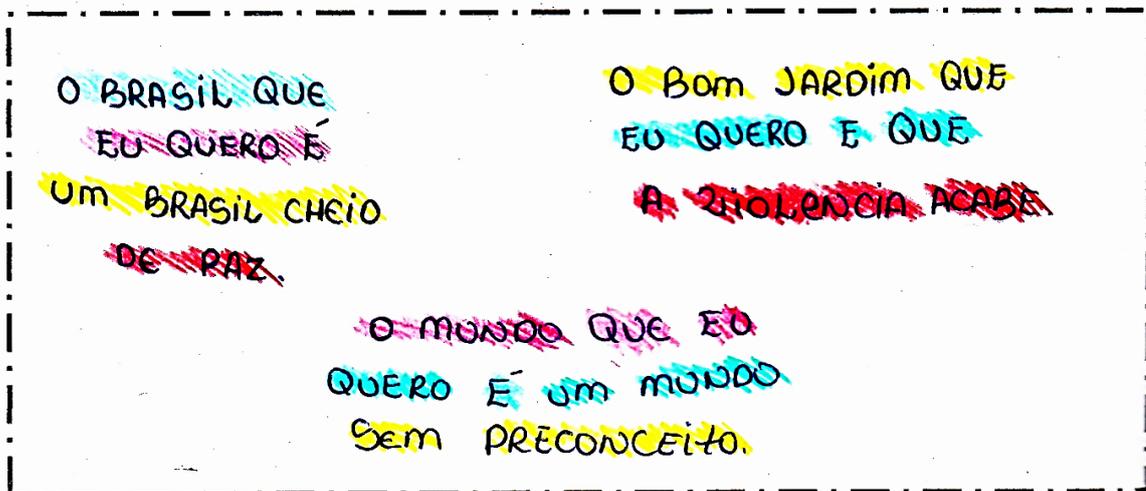
Com esse cordel, os alunos perceberam que a leitura literária pode trabalhar temáticas sociais ao mesmo tempo em que pode ser usada como fruição, como divertimento, pois, com a leitura desse texto, os alunos ficaram atentos, entusiasmados com o decorrer da leitura e riram muito. Percebemos que, gradativamente, os alunos vão se tornando leitores literários, que, segundo Colomer (2013), são leitores que usam suas experiências de leitura e de vida para alcançar a compreensão do texto literário.

Ainda sobre a experiência de vida, trabalhei com os alunos a canção *Como nossos pais*, do poeta e compositor cearense, Belchior, para demonstrar que literatura pode ser música, arte, história e pode também ser considerada como um instrumento de denúncia social. Para isso, ao final da leitura e do compartilhamento da compreensão textual, solicitei aos alunos que usassem a criatividade e criassem um cartaz que demonstrasse seus desejos para um bairro melhor.

Os alunos compararam a atividade solicitada com um quadro do Jornal Nacional, que se chamava *O Brasil que eu quero...* Nesse quadro, pessoas, de todo o Brasil, enviavam mensagens de vídeo falando sobre o país que eles queriam para futuro. Os alunos perguntaram se poderiam fazer *O Bom Jardim que eu quero...*, mas de maneira escrita. A sugestão foi aceita e abaixo veremos as figuras com os anseios desses alunos.

**Figura 12 – Enunciado da atividade e resposta da Aluna 31 – C**

6. Vivemos, diariamente, lutando por nossos espaços, por nossa identidade, por nossa liberdade e direitos que deveriam ser assegurados, mas que por muitas vezes somos silenciados. Mulheres que ainda sofrem abusos, pessoas que têm suas liberdades e/ou vidas interrompidas por falta de oportunidade, de emprego, de educação de qualidade. Aqui o silêncio não é permitido! O espaço abaixo é livre, use a linguagem como ferramenta para expressar e registrar seus sentimentos, suas angústias, seus sonhos, desejos, etc. Como disse Belchior: “Viver (registrar, participar, ir à luta) é melhor que (só) sonhar”.



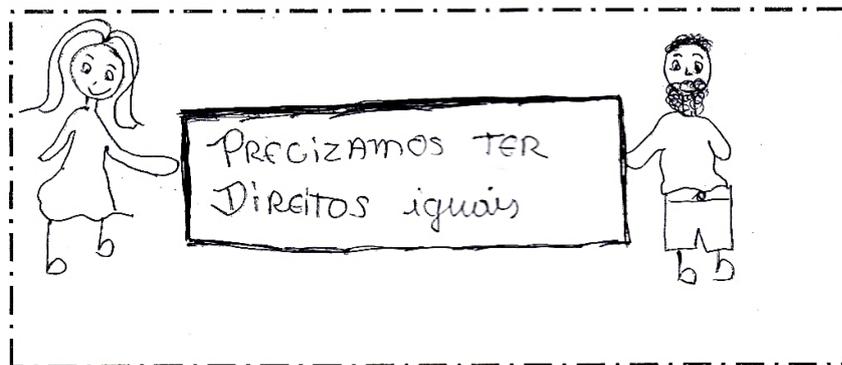
Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

**Figura 13 – Resposta da Aluna 23 – C**

O Bom Jardim que eu quero é um bom jardim sem facção e mais segurança para os moradores.

Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

**Figura 14 – Resposta da Aluna 14 – C**



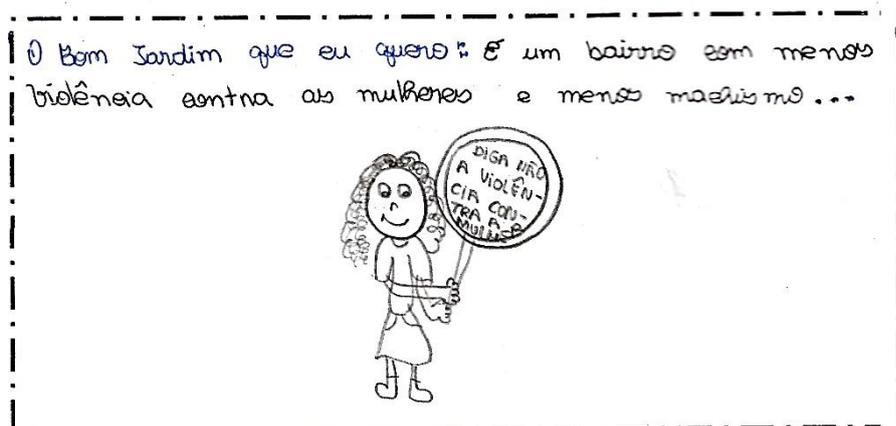
Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

**Figura 15 – Resposta da Aluna 9 – C**

O Bom Jardim que eu quero:  
Um Bom Jardim com  
menos violência!

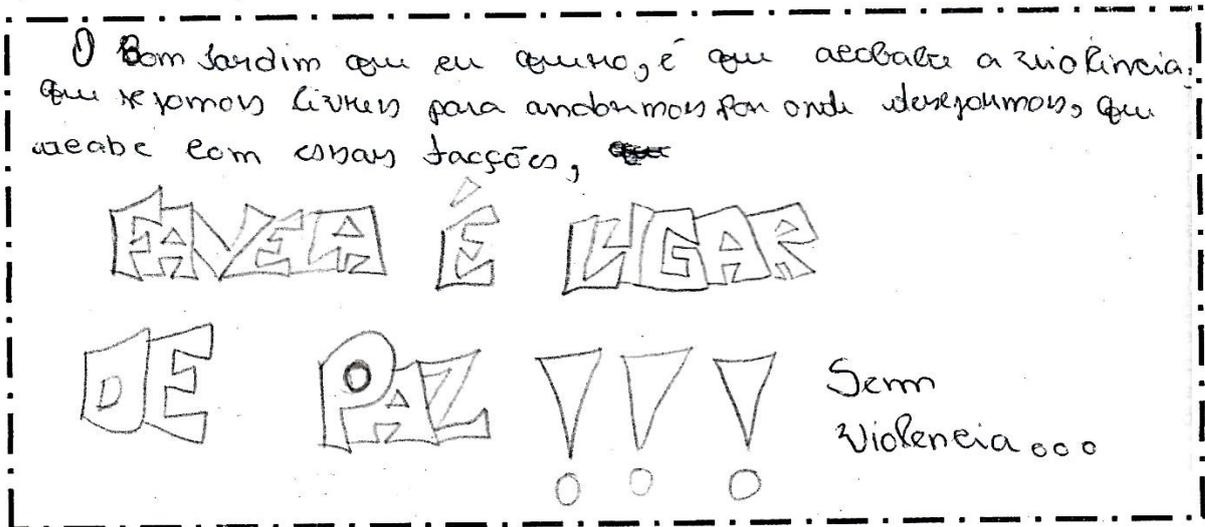
Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

**Figura 16 – Resposta da Aluna 28 – C**



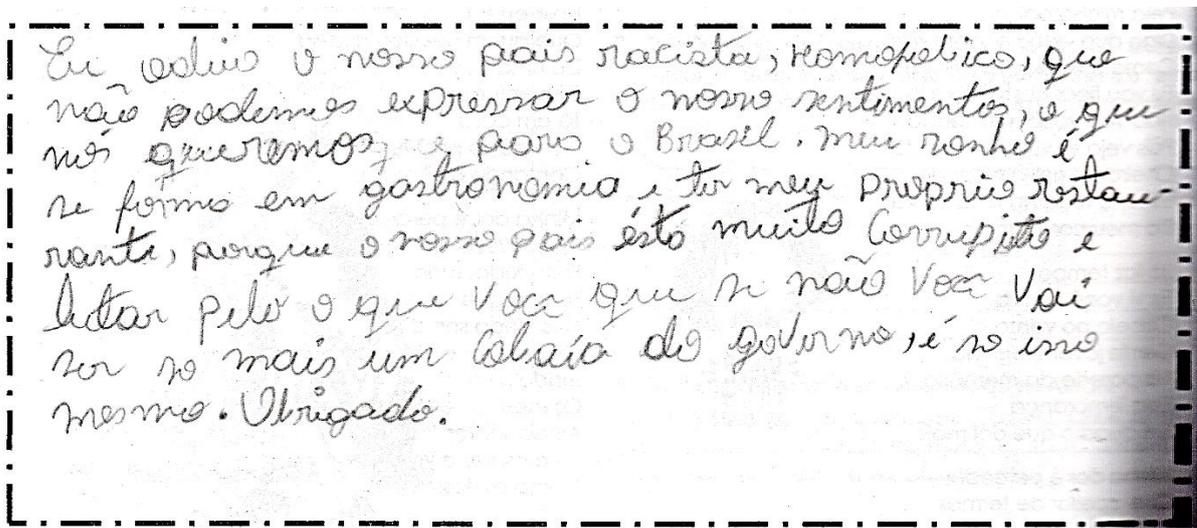
Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Figura 17 – Resposta da Aluna 13 – C



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Figura 18 – Resposta da Aluna 5 – D



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição da resposta do Aluno 5 – D: Eu odeio o nosso país [país] racista, homofóbico, que não podemos expressar o nosso sentimento, [é] o que nós queremos para o Brasil. Meu sonho é se [me] formar em gastronomia e ter meu próprio restaurante, porque o nosso país é está muito corrupto [corrupto] e [temos que] lutar pelo o que você que [quer] se não você vai ser so mais um cobaia do governo, é só isso mesmo. Obrigado. [sic]

A partir dessa atividade, percebemos que os alunos mais uma vez se envolveram com o texto, nesse caso com a canção de Belchior, de modo que se relacionaram as suas histórias de vida, com as suas vivências sociais com o texto lido. A maioria dos alunos falou de seus sonhos, do desejo pela igualdade entre homens e mulheres e falou também da violência. Nesse contexto, é observável que os alunos expressaram suas inquietações baseadas em sua realidade, ou seja, em sua vivência pessoal.

Até aqui, percebemos que os textos de literatura cearense, usados nas práticas de leitura literária, contribuíram para o envolvimento e compreensão dos leitores sobre as próprias práticas de leitura literária e sobre o seu contexto, o seu bairro, a sua cidade. Os alunos se identificavam com a cearensidade presente nos textos, ora pelas temáticas, ora pela linguagem.

Vimos que, na maioria das atividades de experiência literária, os alunos associaram suas vivências, seus sentimentos, suas memórias, seus desejos, suas histórias de vida com os textos lidos. Podemos inferir que, quando há essa relação entre o texto e o contexto, a leitura fica de fácil compreensão, para esses alunos. Nesse acaso, a leitura literária aconteceu concomitantemente à leitura de mundo, tendo em vista que os alunos se apropriaram da literatura enquanto construção de sentidos, não só de um texto, mas da construção de sentidos da sua vida e/ou do seu entorno.

Neste trabalho, também buscamos investigar a relação entre as práticas de leitura literária a partir do reconhecimento da identidade cultural presente nos textos de literatura cearense. Para isso, inicialmente, investigamos os conhecimentos que os alunos tinham sobre cultura, mais especificamente, sobre cultura cearense. Para a análise das crenças iniciais, usamos o Questionário de Crenças sobre Literatura e Cultura Cearense (Q. Crenças) e, para as crenças após as aulas, usamos os relatos de experiência<sup>40</sup> que os alunos escreveram após visita guiada ao Theatro José de Alencar e ao Museu do Ceará.

A partir dos dados obtidos no Q. Crenças, verificamos a percepção dos alunos sobre cultura. Cerca de 50% dos alunos (o que corresponde a um total de 26 alunos) entendem cultura como as tradições e os costumes de um povo, que são passados por gerações. Outros quatorze alunos (28%) disseram que cultura é a história, as comidas típicas, a dança e o artesanato, enquanto que onze alunos (22%) informaram que não sabiam o que era cultura.

Ao perguntar aos alunos sobre o que eles sabiam sobre cultura cearense, registramos as seguintes respostas: 31 alunos (61%) falaram que conhecem sobre as comidas típicas (panelada, tapioca, os derivados de milho, creme de galinha, baião de dois etc.), as festas de São João e as músicas; 16 alunos (32%) falaram que não sabiam de nada sobre a cultura cearense e apenas um aluno (8%) citou o carro preto como lenda do Ceará. Os outros afirmaram que gostariam de aprender sobre.

Perguntei ainda para os alunos se eles consideravam importante conhecer a cultura e a literatura do estado onde moram. Dos participantes que responderam ao questionário, 35

---

<sup>40</sup> Escolhi o relato de experiência, considerado um subgênero do gênero relato, por ter como função social a exposição de uma experiência vista ou vivenciada. Por isso, essa modalidade textual possibilita o(a) aluno(a) apresentar, por meio de uma narrativa, suas experiências de aprendizagem, emoções e sentimentos vividos durante a aula de campo.

(73%) afirmaram que consideram importante conhecer mais sobre seu estado e treze alunos (27%) disseram que não consideram importantes os conhecimentos sobre o Ceará. Alguns alunos justificaram suas respostas dizendo que:

- Aluna 07 – C: Sim: para a gente tá por dentro de tudo da nossa cultura. [sic]  
 Aluna 09 – C: Sim, porque assim a gente vai valorizando nosso estado. [sic]  
 Aluno 13 – C: Sim, porque e um estado turista, que podemos aprender mais com isso. [sic]  
 Aluna 14 – C: Sim para saber onde meus futuros filhos vão mora e sua cultura e historia. [sic]  
 Aluno 20 – C: Não porque não usamos no dia a dia. [sic]  
 Aluna 28 – C: Sim, porque é muito bom buscar conhecer sobre novas coisas da nossa cidade. [sic]  
 Aluna 35 – C: Não porque a cultura de onde eu moro não dão valor o que lem [leem] de cultura a que no Ceará. [sic]  
 Aluno 05 – D: Sim. porque é bom para você aprender mais sobre o lugar que você vive e mora. [sic]  
 Aluno 06 – D: Sim. é bom saber a cultura de onde você mora. [sic]  
 Aluno 09 – D: Sim, porque é interessante e ficam por dentro da cultura do seu estado. [sic]  
 Aluno 10 – D: Sim, para ficar mais bem informado. [sic]  
 Aluno 23 – D: Pra mim não, porque eu não sou muito afim da história do brasil. [sic]  
 Aluna 29 – D: Sim. porque nos (nós) moramos no lugar e [é] obrigado a conhecer. [sic]  
 Aluno 32 – D: Sim, porque a gente ficar antenada sobre a história de onde vivemos. [sic]  
 (ALUNOS PARTICIPANTES, 2018).

Com as respostas dos alunos, podemos inferir que os participantes que disseram que não é era importante conhecer sobre a cultura ou literatura cearense reconhecem o quanto nossa cultura é desvalorizada. Já aqueles alunos que afirmaram que é importante conhecer um pouco mais do Estado, para valorizá-lo, admitiram que é importante conhecer para aprender mais sobre o lugar onde se vivem. Outros alunos falaram, inclusive, que é importante conhecer a região onde moram para ficarem bem informados, dentre outras motivações.

Como vimos, a cultura é um processo de significação, de construção da nossa identidade e da nossa singularidade. É índice e reconhecimento de que há diversidade, tendo em vista que essa formação identitária e cultural significa transgressão, diálogo, crítica, conflito, diferença e entendimento. (CAMPOMORI, 2008)

Cultura essa que é passada por gerações como práticas sociais, como linguagem de reexistência dessa identidade. Salientamos que nosso objetivo em relação à cultura cearense não é de impormos um padrão cultural e uniformizado, mas sim de refletirmos sobre as nossas práticas sociais, refletirmos sobre nossa história, que elementos constituem, direta ou indiretamente, a nossa formação como sujeitos sociais.

Versiani (2012) postula que, quando um trabalho tem como objetivo definido a formação do indivíduo como leitor, seu foco principal será o texto, em qualquer gênero, suporte,

escrito ou oralizado. Contudo, se a formação do leitor envolver manifestações da cultura, isso ocorre não porque literatura seja sinônimo de cultura, mas devido à apropriação do texto e à transformação que este pode provocar em seus leitores na constituição de um novo indivíduo, capaz de assumir e exercer efetivamente seus vários papéis no mundo, que é capaz de realizar transformações.

Uma dessas transformações ocorre a partir da conscientização do sujeito, da compreensão de sua formação, de sua cultura, de sua história. Para fomentarmos essa reflexão, elaboramos o projeto<sup>41</sup> de aula interdisciplinar a ser realizado no Centro de Fortaleza. A professora efetiva submeteu o projeto junto à SEFOR 3<sup>42</sup> para solicitação de ônibus. A solicitação foi aprovada e realizamos as aulas no dia 12/06/2018, com a turma do 1º C e no dia 13/06/2019, com os alunos do 1º ano D. Além de mim, participaram da aula de campo 44 alunos, o professor de história e a professora de língua portuguesa.

Nos dias das aulas, solicitamos aos motoristas que fizessem o mesmo trajeto que o ônibus coletivo do bairro faz de caminho ao Centro. Durante o percurso, os alunos ficaram apontando e informando, uns para os outros, os locais que haviam sido citados no primeiro texto lido em sala de aula, o *Fortaleza 2018*, de Socorro Acioli. Um dos alunos falou empolgado: “Tia, olha aquele lugar que aquela autora escreveu. Passava aqui várias vezes e nunca tinha percebido como é bonito esse prédio. Só tá precisando de uma reforma, né tia?”. Disse o aluno apontando para o Casarão dos Portugueses, localizado na Av. João Pessoa, na capital cearense.

**Figura 19 – Turma do 1º ano C no Theatro José de Alencar**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

<sup>41</sup> Apêndice G – Projeto de Aula de Campo, p. 198.

<sup>42</sup> A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) é parte integrante da estrutura da Secretaria da Educação – SEDUC. É responsável pela gestão e execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais de Fortaleza.

**Figura 20 – Turma do 1º ano D no Museu do Ceará**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Após essas aulas, solicitei aos alunos que escrevessem um relato de experiência sobre a aula. Todos os relatos entregues pelos alunos estão disponíveis no Apêndice F<sup>43</sup>. Dentre os relatos, selecionamos o do Aluno 23 – D, que respondeu no Q. Crenças que não considerava importante conhecer sobre a cultura ou literatura cearense: “Pra mim não, porque eu não sou muito afim da história do brasil. [sic]”. Em seu relato, percebemos claramente a mudança de suas crenças quanto a suas práticas culturais e quanto aos conhecimentos literários.

---

<sup>43</sup> Apêndice F – Relatos de experiência dos alunos, p. 187.

**Figura 21 – Relato de experiência do Aluno 23 – D**

**Título:** Uma aventura histórica

No dia 14 de junho, ocorreu a aula de campo para o 1º D, com o destino para o Museu do Ceará e o Theatro José de Alencar, dois lugares simplesmente fantásticos, eu já conhecia esses lugares mas nunca tive a oportunidade de ir a alguns deles, durante a aula aprendi muitas coisas principalmente no Museu do Ceará, como as rabeca, do modo de Portugal de que o povo se revoltasse contra ela, eu aprendi que José de Alencar foi umas das pessoas mais importantes da literatura cearense, eu amei o Theatro pela a forma bem trabalhada que ele foi construído, as estruturas que representam o olimpo, no salão, no subsolo com um tema de taberna bem viva trazendo diversificação pro theatro, se possível eu voltaria várias vezes para ver as apresentações do theatro, foi um passeio ótimo tomara que tenha mais.

Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição do relato do Aluno 23 – D: Uma aventura histórica. No dia 14 de junho<sup>44</sup>, ocorreu a aula de campo para o 1º D, com o destino para o Museu do Ceará e o Theatro José de Alencar, dois lugares simplesmente fantásticos, [...] eu já conhecia esses lugares mas nunca tive a oportunidade de ir a alguns deles, [...] durante a aula aprendi muitas coisas principalmente no Museu do Ceará, como as rabeca, do modo de Portugal de que o povo se revoltasse contra ela (ele), [...] eu aprendi que José de Alencar foi umas das pessoas mais importantes da literatura cearense, eu amei o Theatro pela a forma [...] bem trabalhada [...], que ele foi construído, as estruturas que representam o olimpo, no salão, no subsolo com um tema de taberna bem viva trazendo diversificação pro theatro, [...] se possível voltaria, várias vezes para ver as apresentações do theatro, foi um passeio ótimo, tomara que tenha mais. [sic]

Durante as aulas de literatura cearense e após a aula de campo, percebemos que os alunos se sentiram encorajados para conhecer mais sobre eles mesmos, seja por meio da literatura, seja pela reflexão de sua história ou de sua cultura, ou mesmo pela ocupação de espaços, que até então eles não tiveram a oportunidade de conhecer. Propomos, neste trabalho, uma releitura do conceito de letramento cultural, tomando por base o modelo ideológico de letramento. Nesse sentido, fomentamos esses letramentos durante as aulas práticas de leitura literária com diversos tipos de textos pertencentes à literatura cearense, ou seja, levamos para a sala de aula textos que apresentassem a identidade cultural dos cearenses, da cearensidade.

<sup>44</sup> Na verdade, a aula aconteceu no dia 13/08/18, provavelmente o aluno escreveu o texto no dia seguinte à aula.

Vimos também que os alunos que afirmaram que não achavam interessante conhecer sobre si mesmos mudaram de perspectiva, não porque foram ensinados, mas, sim, porque vivenciaram aquilo, que, por muitos anos, foi negado ou não foi oportunizado a eles. Acreditamos ser importante que as escolas organizem mais aulas de campo como essa, tendo em vista que a aprendizagem deve ultrapassar os muros da escola.

#### 4.2 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Iniciei essa pesquisa com a aplicação do Questionário Socioeconômico e Perfil-Leitor (Q. Leitor), para identificar as crenças iniciais e as práticas de leitura literária dos alunos participantes deste estudo. Esse questionário foi respondido por 51 alunos e, ao final das aulas, realizei um Grupo Focal, com onze alunos, para verificar se ocorreram mudanças nas crenças destes a partir mudança da metodológica de leitura literária.

Indaguei aos estudantes se eles se consideravam leitores e 31 alunos (61%) responderam que “não” se consideravam leitores, 19 alunos (37%) afirmaram que se sentiam leitores e apenas um aluno (2%) não respondeu. Perguntei, ainda, os motivos pelos quais eles se consideravam ou não se consideravam leitores e alguns alunos responderam que:

- Aluna 04 – C: Eu não gosto muito de ler porque as vezes não entendo, mais não é sempre. [sic]
- Aluna 09 – C: Eu gosto de ler! E leio com prazer [sic]
- Aluno 12 – C: Porque não gosto de ler [sic]
- Aluno 13 – C: Porque apesar de eu ler pouco por dia eu me considero um leitor. [sic]
- Aluna 14 – C: Leio bastantes livros e eles mim ajudam a ter uma mente mais aberta. [sic]
- Aluno 15 – C: Leio pouco, por isso não me considero um leitor. [sic]
- Aluno 19 – C: Sim, pois sempre quando leio, leio muito bem e procuro me aprofundar. [sic]
- Aluna 22 – C: Eu não gosto, tenho preguiça. [sic]
- Aluna 23 – C: Por que não gosto de ler nada. [sic]
- Aluno 27 – C: Leio, mais não gosto muito e depende do livro. [sic]
- Aluna 28 – C: Porque eu tenho muita preguiça de ler. [sic]
- Aluna 31 – C: Não gosto de ler e tenho preguiça. [sic]
- Aluna 33 – C: Eu tenho preguiça. [sic]
- Aluna 04 – D: Porque eu de ler de ver a onde o final da história a onde vai chegar. [sic]
- Aluno 05 – D: Pra mim ler é uma coisa boa que me deixa calmo. [sic]
- Aluno 06 – D: Tenho preguiça. [sic]
- Aluno 10 – D: Não sei, não me interesso por livros. [sic]
- Aluno 20 – D: Tenho preguiça de ler, mas quando leio ou leio bem[sic]
- Aluno 23 – D: No meu ponto de vista sim, porque com a leitura eu me sinto mais livre pra mim expressar[sic]
- Aluno 25 – D: Não, porque não leio livro. [sic]
- Aluna 27 – D: Sim, porque eu sei ler e gosto de ler e é prazeroso. [sic]
- Aluno 31 – D: Porque eu não tinha paciência. [sic]
- Aluno 36 – D: Não leio muito. [sic]

(ALUNOS PARTICIPANTES, 2018)

Perguntei também se, de alguma forma, eles usavam a leitura como uma atividade de lazer, de fruição, e obtivemos o seguinte resultado: 30 alunos (59%) afirmaram que “não” usavam a leitura como uma atividade de lazer, já 17 alunos (33%) afirmaram que “sim”, que usavam a leitura por fruição, três alunos (6%) disseram que “às vezes” e um aluno (2%) não respondeu. Aqui, verifica-se que a maioria dos alunos não usava a leitura como uma atividade de entretenimento.

Quando questionados se gostavam de ler livros de literatura, a maioria dos alunos respondeu que gostava de ler livros (romance, poesia, crônica, etc.). Os resultados apresentaram que 27 alunos (53%) afirmaram que “sim”, 22 alunos (43%) responderam que “não”, um aluno (2%) disse que “às vezes” e um aluno (2%) não respondeu, como podemos verificar no gráfico abaixo. Com esses dados, podemos perceber que os alunos gostam da leitura literária, entretanto, não gostam e não a usam como uma atividade de fruição.

Perguntamos aos que informaram que não gostavam de ler os motivos pelos quais deram essa resposta e chegamos ao seguinte resultado:

#### **Quadro 11 – Por que você não gosta de ler literatura? (resposta da questão 20)**

<b>Motivo</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>%</b>
Tenho preguiça.	17	33
Não respondeu (porque se consideram leitores)	15	29
Eu não entendo o que eu estou lendo.	7	14
Não tenho tempo	5	10
Não sei o motivo	3	6
Eu não gosto de ler	2	4
Fico sem paciência.	2	4
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos alunos participantes (2018).

Verificamos aqui que a maioria dos alunos (17 alunos – 33%), mesmo aqueles que afirmavam que gostavam de ler, informou que “têm preguiça” para ler literatura. Outro dado que verificamos foi que sete alunos (14%) informaram que não entendiam o que estavam lendo. E apenas dois alunos (4%) informaram que simplesmente não gostavam de ler. Aqui percebemos que os alunos têm um potencial leitor, que pode e que precisa ser estimulado.

Questionei aos alunos sobre as pessoas que lhes incentivaram a ler e obtivemos as seguintes respostas: 30 alunos (48%) afirmaram que seus familiares foram os maiores estimuladores de suas leituras, 19 alunos (31%) informaram que os professores influenciaram nas leituras que realizam, oito alunos (13%) disseram que ninguém influenciou nas leituras que realizam e cinco alunos (8%) responderam que os amigos é que fizeram esse papel de influenciadores literários.

Vimos que, segundo Soares (2004), Kleiman (2005) e Cosson (2014), a escola é a principal agência de letramento da sociedade. Entretanto, nesse contexto de pesquisa, verificamos que, para esses alunos, a família é a principal instituição que direta ou indiretamente contribui para o processo de formação de leitores, portanto, a família é a principal agência de letramento. A escola, nessa pesquisa, foi considerada a segunda agência de letramento mais importante para a formação de alunos leitores, mas, como apresentado aqui, ela não substitui o papel da família. Acreditamos que essa influência dos pais se dá, em parte, devido à influência indireta de outra agência de letramento, a igreja, tendo em vista que muitos alunos informaram que seus pais leem a Bíblia Sagrada e que os incentivam bastante que para que a leiam também.

Quando perguntados sobre as práticas de leitura de seus pais ou responsáveis, 13 alunos (30%) informaram que seus pais leem a Bíblia Sagrada, igualmente 13 alunos (30%) informaram que seus pais não a leem e seis alunos (14%) disseram que seus pais leem apenas as mensagens de aplicativos de celular.

É interessante destacarmos de que forma os pais influenciam nas práticas literárias, quando perguntado aos alunos se “Seus pais ou responsáveis o incentivam a ler (jornais, revistas, livros etc.) ou lhe presenteiam com livros?”, três alunos responderam:

Aluno 13 – C: “Incentivam muito, apesar deles não saberem muito ler”. [sic]

Aluna 35 – C: “Eles mandam eu ler mais é muito difisso”. [sic]

Aluno 5 – D: “Eles não me obrigam a ler nada, mas eu gosto de ler livros” [sic]

(ALUNOS PARTICIPANTES, 2018).

Os pais do Aluno 13 – C sentem dificuldades em ler, mas, mesmo assim, estimulam essa prática. O Aluno 5 – D fala que seus pais não o obrigam, mas, mesmo assim, ele gosta de ler. Já a Aluna 35 – C é estimulada pelos pais ou responsáveis, entretanto, considera a leitura muito difícil. Essa dificuldade apresentada pela aluna foi comprovada no Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora inicial, em que acertou apenas 30% das questões, podendo ser considerada de nível crítico de leitura, segundo os critérios das avaliações oficiais, ou em nível linguístico, segundo Cassany (2006), ou decodificadora, segundo Franco (2011), ou ainda em nível de leitura superficial, como proposto por Sánchez Miguel (2012).

Gostaria de salientar que essa aluna, por mais que apresente dificuldades reais de leitura, reconhece suas dificuldades e busca superá-las, pois, durante as aulas de práticas de leitura literária, essa estudante foi muito participativa, mostrava-se interessada e se esforçava muito para tentar compreender o que estava lendo.

Para verificar as crenças dos alunos sobre a importância da leitura, fiz a seguinte pergunta: “Para você, para que serve a leitura?”. Nessa questão eles poderiam marcar mais de uma opção. A maioria dos alunos (27 alunos – 47%) respondeu que a leitura é uma fonte de conhecimento para a vida. Esses alunos compreendem a leitura como uma prática pessoal e social, mas, como vimos anteriormente, por mais que eles tenham essa consciência sobre a importância da leitura, eles afirmam que sentem preguiça de ler literatura, por exemplo.

### Quadro 12 – Função da leitura

Função da leitura	Número de respostas	(%)
Fonte de conhecimento para a vida.	27	47
Fonte de conhecimento profissional	9	15
Fonte de conhecimento para a escola.	9	15
Fonte de conhecimento cultural.	6	10
Uma atividade prazerosa.	5	9
Não serve pra nada. [sic]	1	2
Não sei, porque não leio. [sic]	1	2
Total	58	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos alunos (2018).

A partir desse quadro, podemos perceber também que a leitura é igualmente entendida como fonte de conhecimento profissional e como fonte de conhecimento para a escola, pois ambas as respostas registraram 15% das respostas dos alunos. Seis alunos (10%) veem a leitura como uma fonte de conhecimento cultural, portanto, a maioria não compreende a linguagem como uma construção cultural. Por fim, apenas cinco alunos (9%) informaram que a leitura é uma atividade prazerosa, de lazer.

Com esses resultados, podemos inferir que a maioria dos alunos entrevistados reconhece a importância da leitura numa perspectiva de letramento, ou seja, que ela é uma atividade, de modo geral, importante para a vida, para a profissão e para as atividades educacionais, como consequência, para sua condição de sujeito social.

Ainda sobre o Quadro 14, podemos afirmar que, quando se trata de letramento literário e de formação de leitores literários, percebemos que a escola está com dificuldades de fomentar em seus alunos a apropriação da literatura enquanto linguagem. A escola, considerada a mais importante agência de letramento, não está conseguindo promover o letramento literário, pois as práticas de leitura que são por ela promovidas não contemplam um tratamento didático da leitura literária como uma prática de natureza artística. Tal prática estabelece uma interação prazerosa entre o leitor e o texto lido, de modo que o aluno possa se reconhecer com o que está lendo e possa gostar do que lê; no entanto, para esses alunos, a

leitura não é entendida como uma possibilidade de fruição, tendo em vista que o gosto pela leitura vem acompanhado do seu desenvolvimento, como defende Paulino (2014).

Quando perguntei aos alunos sobre a função da literatura em suas vidas e qual a importância dela em seu cotidiano, os seguintes dados foram revelados: 31 alunos responderam (60%) que a literatura “serve para ajudar nos estudos”, “para melhorar a leitura” ou “serve para aprender ou adquirir conhecimento”, ou seja, reconhecem o valor da leitura literária; treze alunos (26%) responderam que a literatura não serve para nada, quatro alunos (8%) mencionaram que a literatura serve para conseguir trabalho no futuro e três alunos (6%) não souberam responder. Mais uma vez, verificamos que os alunos compreendem a importância da leitura e da literatura em suas vidas, entretanto, percebemos que há um hiato entre considerar importante e se tornar um leitor.

Ainda com as respostas do Questionário de Socioeconômico e Perfil Leitor conseguimos identificar os títulos dos livros lidos mais citados pelos alunos. Foram citados vinte títulos, dentre esses, apenas dois livros são de escritores brasileiros: *A morte tem sete herdeiros*, de *Ganymédes José e Stella Carr*, citado por dois alunos, e *Pássaros contra a vidraça*, de *Giselda Laporta Nicolelis*, citado por um aluno. A maioria dos títulos citados são *best sellers*, geralmente norte-americanos, que foram adaptados para o cinema. Abaixo está a lista dos cinco títulos de livros mais citados pelos alunos participantes:

**Quadro 13 – Livros lidos pelos alunos no último ano**

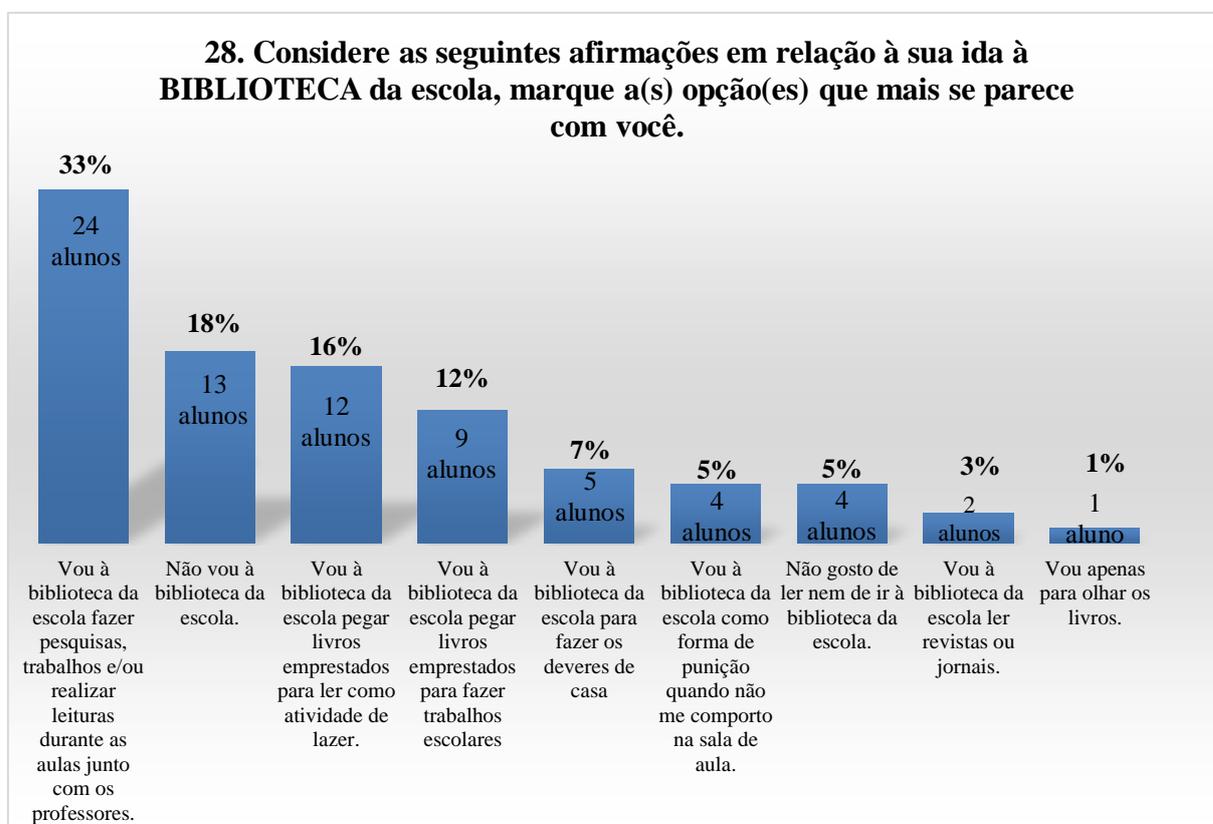
<b>Título</b>	<b>Origem</b>	<b>Gêneros</b>	<b>Nº de alunos que leram</b>
A culpa é das estrelas - John Green	Estados Unidos	Ficção juvenil, romance	9
Diário de um banana - Jeff Kinney	Estados Unidos	Infanto-juvenil	3
A Cabana - William P. Young	Estados Unidos	Ficção	3
Percy Jackson - Rick Riordan	Estados Unidos	Literatura fantástica, infanto-juvenil	3
Crepúsculo - Stephenie Meyer	Estados Unidos	Ficção juvenil, Literatura fantástica, Romance, Literatura vampiresca	3

Fonte: Elabora pela autora (2018).

A partir desse dado, percebemos que as práticas de leitura dos alunos são de ficção juvenil norte-americana, que são consideradas, pelas instituições oficiais, como literaturas não canônicas. Entretanto, essa literatura, de alguma forma, chama a atenção dos alunos, talvez pela linguagem facilitada que, para os alunos, seja de fácil compreensão. É importante pontuarmos que os livros físicos lidos mais citados foram adquiridos por meio de empréstimos na biblioteca escolar, que é uma das maiores responsáveis pela democratização da leitura.

Sobre a biblioteca escolar, perguntei aos alunos com que frequência eles visitavam a biblioteca e os resultados foram: 36 alunos (72%) informaram que raramente vão à biblioteca; oito alunos (16%) disseram que nunca visitaram a biblioteca escolar e seis alunos (12%) afirmaram que vão à biblioteca frequentemente. Quando questionei aos alunos sobre suas motivações ao visitarem a biblioteca, obtive as seguintes respostas (Gráfico 1):

**Gráfico 1 – Motivos para visitar a biblioteca escolar**



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A maioria dos alunos (24 alunos – 33%) assinalou que vai à biblioteca escolar fazer pesquisas, trabalhos e/ou leitura durante as aulas junto com os professores. Vemos aqui a figura do(a) professor(a) como responsável pelo fomento das práticas de leitura ou de pesquisa nesse ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto que podemos analisar, a partir desse gráfico, é que o número de alunos que não vão à biblioteca, porque não costumam ir (13 alunos – 18%) ou porque não gostam (4 alunos – 5%), com total de dezessete alunos (26%), é inferior ao número de alunos que informaram que vão à biblioteca ler ou fazer empréstimos de livros (24 alunos – 33%).

Outro dado apresentado é que apenas quatro alunos (5%) informaram que vão à biblioteca como forma de punição quando não se comportam bem, o que é triste, tendo em

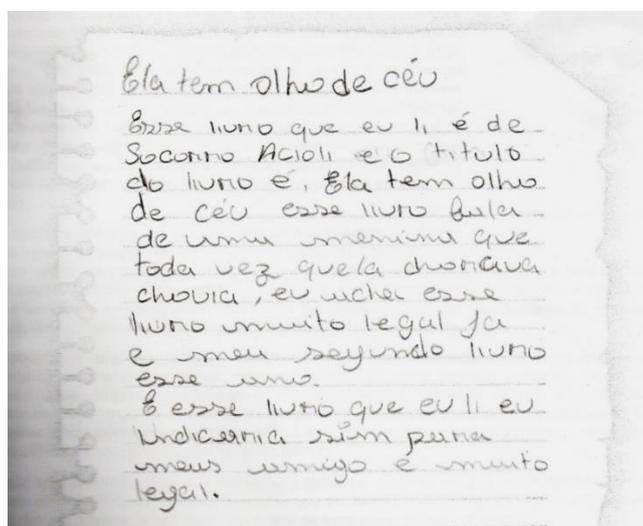
vista que aquele lugar, que deveria ser um espaço de aprendizagens positivas, acaba por se transformar em um espaço desagradável e de castigo.

Durante as aulas, de literatura cearense, buscamos levar os alunos mais vezes para a biblioteca escolar com o objetivo de fomentar esse hábito. O contato com o livro físico foi assinalado por alguns alunos como uma oportunidade, pois, como nos apresentaram os dados acima, raramente eles iam para a biblioteca. Inclusive, no Grupo Focal, um aluno confirmou o que tínhamos constatado nos dados, afirmando: “Fazia era tempo que a gente nem ia. Teve aquele dia, tia, que a gente foi.”.

É interessante destacarmos que, inicialmente, os livros mais finos eram os mais disputados pelos alunos. Eles evitam pegar os livros mais volumosos. Percebendo esse fato, expliquei aos alunos que alguns “livros grandes” eram formados por textos curtos, como poemas, contos, crônicas, etc. Expliquei também que o tamanho de um texto não significa facilidade ou dificuldade de leitura, porque literatura é uma caixinha de surpresas para o leitor. Citei como exemplo a Bíblia, que é formada por vários livros. Solicitei que verificassem os gêneros dos livros grandes e constataram o que eu havia explicado. Depois disso, os livros mais volumosos tornaram-se os mais disputados.

Paulino (2010) afirma que a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher leituras, que aprecie construções e significações artísticas e estéticas, que compreende que leitura pode ser prazerosa, mas que, sobretudo, faça parte de seus fazeres e prazeres. Separamos aqui dois exemplos de experiência literária nas quais os alunos tecem suas opiniões sobre o texto.

**Figura 22 – Resposta da Aluna 24 – C**



Fonte: Arquivo de pesquisa (2018).

Transcrição da resposta do Aluno 24 – C: Ela tem olho de céu. Esse livro que eu li é de Socorro Acioli e o título do livro é *Ela tem olho de céu* [...] esse livro fala de uma menina que toda vez que ela (que ela) chorava chovia, [...] eu achei esse livro muito legal. Já é o meu segundo livro esse ano. Esse livro que eu li eu indicaria sim para meus amigo(s) [porque] é muito legal. [sic]

A Aluna 24 – C informou no Q. Leitor que lê apenas mensagens de aplicativos de celular e que em sua casa não há livros, pois não usa a leitura como uma atividade de fruição. A aluna informou ainda que não lê porque tem preguiça e que no último ano ela não havia lido nenhum livro. Após esse relato, verificamos o quão é importante a sistematização das práticas de leitura literária, mediadas pelos professores e realizadas em contexto escolar.

A aluna não só gostou de realizar a leitura literária, por achar o livro “legal”, como demonstrou que aquele era o seu segundo livro lido durante aquelas aulas. Ela completa ainda que indicaria aquele livro para outras pessoas. Verificamos, a partir da comparação inicial e durante essa investigação, que as crenças desta aluna estão passando por um processo de mudança, tendo em vista que a aluna começa a compreender que a leitura pode servir como uma atividade de fruição.

Concomitante a esse processo de mudanças de crenças, verificamos que houve fomento do letramento literário, pois, assim como nos apresenta Barbosa (2011), o letramento literário consiste na condição daquele que não apenas é capaz de ler e de compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Para verificar as crenças dos alunos durante as aulas de leitura literária, perguntei aos alunos: “Para você, o que é literatura e para que ela serve?” e eles responderam:

Aluna 9 – C: Pra mim é uma coisa boa, que ensina novas palavra e ajuda. [sic]

Aluno 12 – C: Literatura é arte, serve para ter criatividade. [sic]

Aluno 13 – C: Literatura é uma coisa que convivemos, é poder conhecer mais o mundo de forma que todos podemos apreciar. [sic]

Aluno 15 – C: Literatura serve pra me entender as coisas e descobrir novos mundos, literatura sempre estar no meu dia a dia. [sic]

Aluno 19 – C: Literatura pra mim, ela fala muito sobre a cultura de um lugar e expressões, ou seja ela vai ser escrita e lida e entendida por outras pessoas. [sic]

Aluna 23 – C: Ah, literatura para me é uma coisa muito boa, pois ajuda nós a saber mais sobre todo. Ela serva pra nós ter mais sabedoria e crece na vida. [sic]

Aluna 28 – C: A literatura é poder ler algum livro e poder imaginar várias coisas. [sic]

Aluna 31 – C: Literatura é muito importante na cultura. [sic]

Aluna 33 – C: A literatura e (é) uma coisa pra sentir as pessoas a estudar mais. [sic]

Aluna 4 – D: Literatura é: pra me é um texto que demonstra sentimentos que pode mudar o mundo com sua arte, cultura, e suas músicas. Literatura é só pra quem pode, alguém que deixa o verdadeiro da leitura entrar e virar algo importante. Literatura é pra quem realmente que (quer) e sente. [sic]

Aluno 5 – D: Literatura é um modo de expressar os sentimentos que você senti, para outras pessoas sentirem o que você senti, o que está acontecendo e outras maneiras de expressão. [sic]

Aluno 10 – D: Literatura é uma forma de se expressar em palavras e conhecer novas formas de escrever. [sic]

Aluno 20 – D: Literatura é um tipo de arte que usa as palavras. [sic]

Aluno 23 – D: Literatura é: uma forma de se expressar. [sic]

Aluno 25 – D: A literatura e (é) muito importante para a vida de todos nós e também a literatura e (é) também arte e cultura. [sic]

Aluna 27 – D: Literatura é: um lugar, um local, uma cultura, pode dizer que quando se fala de literatura pode dizer que é uma coisa linda de se imaginar. [sic]

Aluno 31 – D: literatura é... um meio de demonstrar a arte. [sic]

Aluno 36 – D: literatura é uma forma de ver o mundo de se expressar. [sic]

(ALUNOS PARTICIPANTES, 2018).

Aqui verificamos que os alunos começam a compreender que a literatura é uma forma de expressão de si, de seus sentimentos, é arte que trabalha com as palavras, é cultura, é conhecimento de mundo, é uma forma de se sentir humano. Quando perguntei aos alunos no Grupo Focal se eles gostaram dessa metodologia de aula proposta, a resposta foi unânime que sim. Perguntei ainda a quantidade de livros que eles leram durante as aulas; e as respostas da quantidade de livros que leram antes das aulas e ao final do período investigativo estão descritas no quadro a seguir:

**Quadro 14 – Quantidade de livros pelos alunos que comparecem no Grupo Focal**

Quantidade de alunos	Alunos	Nº de livros lidos no último ano (antes)	Nº de livros lidos durante a pesquisa em sala de aula (depois)
1	Aluno 11 – C	0	2
2	Aluno 12 – C	0	2
3	Aluno 13 – C	1	5
4	Aluna 14 – C	4	3
5	Aluno 19 – C	10	4
6	Aluna 24 – C	0	3
7	Aluno 27 – C	3	4
8	Aluno 28 – C	1	5
9	Aluna 33 – C	0	5
10	Aluna 04 – D	6	3
11	Aluno 20 – D	0	3

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir desse quadro, podemos verificar que houve uma evolução no quantitativo de livros lidos. Nota-se, principalmente, a evolução de cinco dos alunos, que não haviam lido nenhum livro no último ano. Podemos dizer que agora esses alunos se apropriam da leitura, da literatura, enquanto via de construção de sentidos, seja literário, seja cultural.

Vimos até aqui que a sistematização das práticas de leitura literária, mediadas pelo(a) professor, influenciam diretamente na mudança de crenças dos alunos, na mudança em suas práticas letradas, promovendo a formação de leitores literários. Na próxima seção, apresentaremos os dados obtidos sobre compreensão leitora dos alunos.

#### 4.3 DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA

Vimos que o processo de leitura e de compreensão leitora são processos complexos que possibilitam a construção de sentidos. Para isso, faz-se necessário que o processo de avaliação da aprendizagem, e em especial o de avaliação da compreensão leitora, seja diagnóstico, para o enfrentamento de problemas relacionados à aprendizagem, reflexivo, contínuo e inclusivo; portanto, o processo avaliativo não deve ser quantificado em apenas uma prova, como já defendia Luckesi (2000).

Nas seções anteriores, verificamos as crenças dos alunos em relação às práticas de leitura literária e ao processo de construção de significados e de compreensão leitora, a partir das respostas dadas pelos alunos durante as atividades que foram desenvolvidas ao longo de todo o período investigativo. Fizemos isso por acreditarmos que um único instrumento não é capaz de mensurar a aprendizagem, os conhecimentos adquiridos, as vivências leitoras dos alunos, suas reflexões enquanto leitores e seres socialmente ativos. Conhecimentos esses que vão além de descritores e propostas estabelecidas nas diretrizes.

Entretanto, enquanto professora-pesquisadora, percebo que algumas práticas adotadas na escola são inseridas para conseguir um bom resultado nas avaliações externas, tendo em vista que os resultados obtidos na avaliação influenciam políticas públicas de destinação de recursos para escolas e redes de ensino, e para elaboração de rankings das melhores escolas. Desse modo, as escolas estão inseridas num sistema (fortemente pautado no modelo autônomo de letramento) que, na maioria das vezes, conduzem o ritmo de ensino e de aprendizagem dos alunos. As avaliações externas tornam-se os maestros, principalmente, dos conteúdos que são trabalhados nas escolas, visando os bons resultados nessas “avaliações”.

É importante destacar que não é a avaliação em si, a qual é intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem, que seja equivocada, até porque a avaliação visa a melhoria da qualidade da educação. Contudo, há uma incompreensão do processo de avaliação, pois os “sistemas de avaliação” utilizam apenas um teste aplicado aos alunos anualmente para a verificação da aprendizagem destes.

Compreendendo que essa realidade faz parte do contexto escolar, que está inserido em um sistema maior, resolvemos verificar quantitativamente, e tomando por base uma avaliação externa, o SPAECE, se as práticas de leitura literária influenciariam também na compreensão leitora desses alunos, no que se refere aos descritores estabelecidos para a série do 1º ano do ensino médio.

Para analisarmos o desempenho em compreensão leitora dos alunos participantes, decidimos aplicar dois testes que foram inspirados no SPAECE, como explicado

anteriormente na seção 3.5 (instrumentos de coleta de dados). O primeiro deles foi o Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial (TDCL Inicial), que foi aplicado antes do período do desenvolvimento das aulas de leitura literária, e o segundo foi o Teste Diagnóstico de Compreensão leitora Final (TDCL Final), que foi aplicado após o período das aulas.

Lembramos que, para essa análise, utilizaremos os dados obtidos nas respostas dos 24 alunos que participaram de 75% das atividades desenvolvidas na escola. No quadro seguinte, apresentaremos os resultados individuais dos alunos participantes no TDCL Inicial.

**Quadro 15 – Resultado do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial**

Descritores	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	17	19	20	21	22	23	Nº de acertos	(%)
Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19		
Aluna 09 - C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	E	16	84,2
Aluno 11 - C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	E	11	57,9
Aluno 12 - C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	13	68,4
Aluno 13 - C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	E	E	C	E	C	E	C	C	E	11	57,9
Aluna 14 - C	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	E	E	12	63,2
Aluno 15 - C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	C	E	13	68,4
Aluno 19 - C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	E	C	C	E	14	73,7
Aluna 23 - C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	E	E	C	E	13	68,4
Aluna 24 - C	C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	E	E	E	E	10	52,6
Aluno 27 - C	C	E	C	E	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	E	E	C	E	11	57,9
Aluna 28 - C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	C	E	14	73,7
Aluno 30 - C	C	E	C	C	E	C	E	C	E	E	E	E	E	E	C	E	E	C	E	7	36,8
Aluna 31 - C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	E	E	C	C	E	E	E	C	E	E	9	47,4
Aluna 33 - C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	C	9	47,4
Aluna 04 - D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	E	E	C	E	13	68,4
Aluno 05 - D	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	14	73,7
Aluno 06 - D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	E	C	E	15	78,9
Aluno 10 - D	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	C	C	C	14	73,7
Aluno 20 - D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	E	E	C	C	14	73,7
Aluno 23 - D	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	15	78,9
Aluno 25 - D	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	9	47,4
Aluna 27 - D	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	E	E	C	E	E	E	E	E	E	8	42,1
Aluno 31 - D	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	10	52,6
Aluno 36 - D	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	12	63,2
<b>Total de acertos</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>12,0<sup>(a)</sup></b>	<b>63,2<sup>(a)</sup></b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

**Legenda:** (a) representa valores médios. : Certo, : Errado, : Nível de leitura: Muito Crítico, : Nível de leitura: Crítico, : Nível de leitura: Intermediário, : Nível de leitura: Adequado.

Ao analisarmos o quadro com os resultados do TDCL Inicial, verificamos que 63,2% dessa turma apresenta nível *adequado* de leitura, tomando por base o padrão de desempenho da proficiência leitora, segundo o sistema adotado pelo SPAECE. Acreditamos que a relação do nível *adequado* de leitura está diretamente relacionada à frequência desses alunos nas aulas, critério definido no estudo.

No que se refere às dificuldades dos alunos em relação aos descritores, podemos destacar seis descritores (D12, D13, D17, D20, D21 e D23). Número esse inferior, se compararmos com o resultado obtido dos 51 alunos que responderam ao Teste Inicial, que apresentou sete descritores (D12, D13, D14, D17, D20, D21 e D23), com o maior número de itens incorretos. Dessa forma, observa-se que os alunos que mais frequentam as aulas (24 alunos) não apresentaram dificuldades no D14 - *Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade*.

Para visualizarmos os resultados dos alunos no TDCL Inicial em relação aos descritores de Língua Portuguesa, elaboramos o seguinte quadro:

**Quadro 16 – Resultado do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Inicial dos 24 alunos**

Referências	Descritores	Nº de acertos	(%)
I. Procedimentos de leitura	D1 - Localizar informação explícita.	23	95
	D2 - Inferir informação em texto verbal.	19	79
	D3 - Inferir o sentido de palavra ou expressão.	18	75
	D4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	16	66,5
	D5 - Identificar o tema ou assunto de um texto.	17	70
	D6 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	21	87,5
	D7 - Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	22	91
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D9 - Reconhecer gênero discursivo.	24	100
	D10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	19	79
	D11 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	17	70
III. Relação entre textos	D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	6	25
	D13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	9	37,5
IV. Coerência e coesão no procedimento do texto	D14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	15	62,5
	D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	7	29
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	22	91
	D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	4	16
	D21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	9	37,5
	D22 - Reconhecer efeitos de humor e de ironia.	16	66,5
VI. Variação linguística	D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	3	12,5
<b>Média de acertos da turma</b>		<b>12</b>	<b>63,2</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Legenda: ■ - Nível de leitura: Muito Crítico ■ - Nível de leitura: Adequado

A partir desse quadro podemos perceber que os alunos tiveram êxito em 13 dos 19 descritores nos quais foram avaliados, com destaque para o nível de Referência I e II, que estão relacionados, respectivamente, aos “Procedimentos de leitura” e às “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, nos quais tiveram acertos em mais de 70%.

Os descritores que tiveram o maior número de erros (destacados em vermelho), em ordem crescente, foram: D23 (3 acertos – 12%), D20 (4 acertos – 16%), D12 (6 acertos – 25%), D17 (7 acertos – 19%), D21 (9 acertos – 37,5%), D13 (9 acertos – 37,5%). Chamamos atenção para o D23, que se refere às variações linguísticas: os alunos, de modo geral, não conseguem identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Esses descritores apresentaram um percentual de acertos menor que 40%, o que caracteriza, de acordo com o *padrão de desempenho* de leitura do SPAECE, como ***muito crítico***, ou seja, os alunos conseguem realizar operações básicas de leitura, interagindo apenas com textos cotidianos, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares. Esse padrão muito crítico poderia ser compreendido como o nível superficial, de Sanchez-Miguel (2012).

Outro aspecto que merece destaque é a dificuldade que os alunos sentem quando precisam observar a “relação entre os textos” (D12 e D13), principalmente no que se refere à identificação de semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões e ao reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação do mesmo tema em diferentes textos.

Sobre o desenvolvimento da coerência e da coesão no processamento textual, observa-se que apenas 7 alunos (29%) conseguem reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc. Outra dificuldade que os alunos sentem é identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Percebemos isso, inclusive, durante as aulas. Eles, geralmente, durante a oralização da leitura, sentem-se inseguros ou com dificuldades de seguir com os sinais de pontuação e isso influencia diretamente na compreensão do texto.

Após o período das 30h/aulas de práticas de leitura literária, com textos pertencentes à literatura cearense, realizamos o TDCL Final. A seguir, apresentamos os resultados individuais dos alunos, quando submetidos às questões elaboradas a partir dos descritores em que eles apresentaram maior dificuldade no Teste Inicial.

**Quadro 17 – Resultado Individual do Teste Diagnóstico de Compreensão Leitora Final**

Alunos	Literatura Cearense			Mesmas questões do TDCL Final							Nº de acertos	(%)
	D12	D17	D23	D12	D13	D14	D17	D20	D21	D23		
Aluna 9 - C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	8	80
Aluno 11 - C	E	C	E	E	C	E	E	C	C	E	4	40
Aluno 12 - C	C	C	C	E	C	C	E	E	E	C	6	60
Aluno 13 - C	E	C	C	E	E	C	E	E	E	E	3	30
Aluna 14 - C	C	E	C	E	E	C	E	E	E	E	3	30
Aluno 15 - C	E	E	C	C	E	E	C	E	E	E	3	30
Aluno 19 - C	C	C	C	E	C	E	E	E	C	E	5	50
Aluna 23 - C	C	E	E	E	E	C	E	E	C	E	3	30
Aluna 24 - C	C	E	C	E	E	C	E	C	E	C	5	50
Aluno 27 - C	C	E	E	E	E	E	C	E	C	E	8	80
Aluna 28 - C	E	C	C	E	E	C	C	C	C	E	5	50
Aluno 30 - C	E	E	C	E	E	C	E	C	E	E	3	30
Aluna 31 - C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	E	6	60
Aluna 33 - C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	E	6	60
Aluna 4 - D	E	E	E	E	E	C	E	E	C	C	5	50
Aluno 5 - D	E	E	C	E	E	C	E	C	C	C	5	50
Aluno 6 - D	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	8	80
Aluno 10 - D	C	E	C	E	E	C	C	E	C	C	6	60
Aluno 20 - D	C	E	C	E	E	C	C	E	C	C	8	80
Aluno 23 - D	C	C	C	E	E	E	C	E	E	E	4	40
Aluno 25 - D	C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	7	70
Aluna 27 - D	C	C	E	E	E	C	C	E	E	E	4	40
Aluno 31 - D	C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	7	70
Aluno 36 - D	C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	7	70
<b>Total de acertos</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>5,4<sup>(a)</sup></b>	<b>54<sup>(a)</sup></b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Legenda: (a) representa valores médios. ■: Certo, ■: Errado, ■: Nível de leitura: Muito Crítico, ■: Nível de leitura: Crítico, ■: Nível de leitura: Intermediário, ■: Nível de leitura: Adequado.

Ao analisarmos esse quadro, verificamos que o percentual da média de notas é de 54%, o que caracteriza que a maioria dos alunos possui o nível de leitura considerado intermediário (verde claro). Esse nível intermediário do SPAECE poderia ser comparado ao nível de leitura de compreensão profunda ou reflexiva, proposto por Sánchez Miguel (2012), pois o leitor vai além da decodificação, ele relaciona seus conhecimentos prévios com os conhecimentos contidos no texto.

Queremos destacar que esse teste de leitura apresenta dez questões e foi elaborado com os descritores nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade no Teste Inicial. Decidimos contemplar nesse Teste Final três questões com textos, ou fragmentos de textos de literatura cearense, que foram lidos em sala de aula. As outras sete questões foram as mesmas do Teste Inicial. O quadro abaixo apresenta a diferença entre o Teste Inicial e o Teste Final, levando em consideração o número de alunos que acertaram as questões nos dois testes e os descritores.

**Quadro 18 – Comparativo entre o Teste Inicial e o Teste Final de Compreensão Leitora**

Referências	Descritores	TDCL Inicial		TDCL Final		TDCL Final LC	
		Nº de acertos	(%)	Nº de acertos	(%)	Nº de acertos	(%)
III. Relação entre textos	D12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	6	25	8	33	15	62,5
	D13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	9	37,5	9	37,5	(a)	(a)
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D14 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	15	62,5	19	79	(a)	(a)
	D17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	7	29	10	41	11	44
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	4	16	8	33	(a)	(a)
VI. Variação linguística	D23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	3	12,5	7	29	19	79

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Legenda: (a) descritores não analisados. ■: Nível de leitura: Muito Crítico, ■: Nível de leitura: Crítico, ■: Nível de leitura: Intermediário, ■: Nível de leitura: Adequado.

Ao compararmos a quantidade de acertos, dos 24 alunos, no Teste Inicial e no Teste Final, verificamos que houve uma melhoria na maioria dos descritores verificados. As questões referentes aos descritores que apresentam o menor número de acertos no Teste Inicial tiveram uma melhoria mais significativa, quando usamos textos ou fragmentos de textos de literatura cearense que foram trabalhados em sala.

No D12, aumentou de 25% para 33% (mesma questão do Teste Inicial) e de 25% para 62% (questão com textos de literatura cearense), ou seja, os alunos saíram do nível *muito crítico* para o nível *adequado* de leitura. O mesmo aconteceu com o D23, que aumentou de 12,5% para 29% (mesma questão do Teste Inicial) e, se comparado com o uso de textos de literatura cearense, a evolução é ainda maior, de 12,5% para 79% (questão com textos de literatura cearense).

No D17, houve um aumento significativo, mas pouca diferença, quando comparado à questão contendo literatura cearense. No Teste Inicial, apenas sete alunos acertaram e no teste final, dez acertaram, o que se configura como uma melhora nesse descritor. É importante destacarmos que os alunos que antes estavam no nível *muito crítico* (*vermelho*) nesse descritor agora estão no nível de leitura *crítico* (*amarelo*).

Os descritores D14 e D20 também apresentaram uma pequena evolução: D14, de 62,5% para 79%, e D20, de 16% para 33%. O descritor D13 (*reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema*) foi o único descritor que, tanto no primeiro teste quanto no último, teve o mesmo número de acertos e, portanto, com o mesmo percentual (37,5%), não havendo evolução.

Acreditamos que a melhora de desempenho da compreensão leitora dos alunos, após um curto período de intervenção, mesmo que quantitativamente os números não tenham sido muito expressivos, ocorreu devido à prática sistemática e constante de leitura literária na escola, prática essa que deve ser mediada pelo(a) professor(a). O que percebemos é que a maioria dos alunos sente dificuldade, às vezes por questões linguísticas, seja de pontuação ou de vocabulário. E quando essa leitura é feita junto com o(a) professor(a), os alunos compreendem e, quando entendem, sentem-se mais encorajados para realizar novas leituras, sentem-se pertencentes a uma comunidade de leitores.

Neste trabalho, compreendemos que a avaliação qualitativa e reflexiva, que leva em consideração a subjetividade dos(as) alunos(as), é, talvez, mais importante do que as avaliações que resumem o indivíduo, toda sua história e sua construção de aprendizagem a gráficos. Percebemos que a compreensão de leitura dos alunos foi além dos indicados por descritores, como podemos perceber nas figuras a seguir.

**Figura 23 – Resposta da Aluna 31 – C**



Figura 24 – Resposta do Aluno 10 – D

SERIA BOM SE TIVÉSSEMOS DIREITOS IGUAIS SOCIALMENTE

Figura 25 – Resposta da Aluna 28 – C

**livro:** A menina dos sonhos de Penélope.

Eu gostei muito do livro que eu li, porque conta sobre a história de uma menina chamada Filomena, mais como o nome dela lembrava o nome de uma renda as pessoas apelidaram ela de Filô.

**Gostei dessa parte:** No céu brilham estrelas,  
Na areia mexiam as velas.  
Em casa, as antigas  
eram novas e antigas:

Oê, mulher rendeira  
Oê, mulher rendeira  
Tu me ensina a fazer renda  
que eu te ensino a nomear...

**Sentimentos:** Os sentimentos que eu senti durante a leitura foi de preocupação porque a filha de Filô tinha desaparecido, mas também fiquei feliz porque no final eles se deram muito bem.



**Autora:** Manilla Linsattel

Podemos perceber que os alunos se envolveram com a leitura e, partir dela, refletiram sobre os textos lidos e sobre o contexto no qual estão inseridos, de modo que sentem prazer de ler, alimentando e estimulando o imaginário, o pensar, as reflexões sobre valores e princípios; de modo que opinam, posicionam-se criticamente diante dos textos e de sua própria realidade. Além disso, no processo qualitativo de avaliação da compreensão leitora, verificamos que houve um crescimento intelectual e humano, ou seja, fomentou nesses alunos a “cota de humanidade” defendida por Candido (2004).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final de cada trabalho nunca é o fim. Longe do clichê que a frase encerra, estamos no horizonte do experimento, da tentativa de uma efetiva realização de pesquisa que possa ser valiosa não só para o campo da continuidade, diálogo, aperfeiçoamentos dos trabalhos acadêmicos, mas sobretudo que possa ser válida como inserção, intervenção, utopia de visibilidade e fazeres politicamente comprometidos. (CORDEIRO, 2011, p. 157).

Nessa pesquisa, buscamos investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense, por meio de práticas de leitura literária, influenciaria a construção ou a ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da compreensão leitora dos alunos participantes. Para isso, resolvemos realizar essa investigação em duas turmas de 1º ano do ensino médio, de uma escola pública, da rede estadual de ensino do Ceará, localizada no Bairro Bom Jardim, periferia de Fortaleza.

De forma mais específica, estabelecemos três questões que nortearam nossa pesquisa. Em relação à nossa primeira questão de pesquisa – *Quais as práticas de leitura literária e as crenças, de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, sobre o papel da literatura, em especial da literatura cearense, no âmbito pessoal, cultural e social?* –, verificamos que a maioria dos alunos considera a leitura e a literatura importantes fontes de conhecimentos para a vida, entretanto, apesar dessa consciência, os alunos informaram que sentiam muita preguiça ou não entendiam o que liam. Verificamos ainda que os alunos não relacionavam a leitura como uma fonte de conhecimento cultural ou como possibilidade de entretenimento. Além disso, conferimos que os participantes tinham pouco conhecimento sobre literatura nacional, em especial sobre a literatura e cultura cearense, tendo em vista que a maioria dos livros lidos mais citados pelos alunos é de origem norte-americana e que tiveram filmes baseados em suas histórias.

Com relação à segunda questão específica – *Em que medida uma mudança metodológica no ensino de literatura, a partir de práticas de leitura literária com obras pertencentes à literatura cearense, pode influenciar na construção ou numa possível mudança no sistema de crenças dos discentes participantes da pesquisa?* –, verificamos, a partir dos dados analisados, que a inserção da literatura cearense na educação básica, por meio de práticas de leitura literária, contribuiu para uma identificação do leitor com o texto literário, ora pela linguagem, ora pela cearensidade presente nos textos, contribuindo assim para uma mudança no sistema de crenças dos alunos participantes. Queremos salientar que o trabalho sistemático de leitura literária em sala de aula irá contribuir para o hábito da leitura, entretanto, a educação literária ou letramento literário vai além da formação de leitores,

porque esta contribui para a formação humana e emancipatória, defendida por Candido (2004), por Mendoza (2004) e por Todorov (2010).

Pudemos constatar a mudança no hábito de alguns alunos que afirmaram que não haviam lido nenhum livro no último ano e finalizaram as atividades com dois ou três livros lidos, promovendo nesses estudantes uma modificação em suas crenças e hábitos de e sobre leitura literária de autores cearenses. É interessante destacar que, quando eles relacionavam o que liam com sua cultura e sua história ou com algo que conheciam, eles manifestavam um sentimento de pertença a uma comunidade de leitores, que sentem orgulho por saber que eles também fazem da história do Ceará, por exemplo.

E em relação à terceira questão específica norteadora desta pesquisa - *Em quais aspectos haverá (ou não) melhora na compreensão leitora dos alunos participantes, antes e após a realização de práticas de leitura literária com textos da literatura cearense?-,* verificamos que a recepção dos textos literários foi positiva, promovendo, com apenas 30h/aulas, uma melhoria na maioria dos descritores analisados.

Percebemos, ainda, que os alunos sentiam dificuldades na hora da leitura, principalmente, no que se referia à pontuação textual. Para que eles se sentissem mais confiantes, realizávamos as leituras juntos (alunos e professora-pesquisadora), de modo que eles perceberam como acontecia a entonação e para que servia cada sinal. No decorrer das aulas, eles sentiram-se mais confiantes e ficavam disputando a leitura. Percebemos aqui a importância do(a) professor(a) que está sensível à dificuldade do aluno e o encoraja. Muitos alunos afirmaram que só entendiam a leitura quando eu lia com eles, mas com as práticas regulares de leitura literária, os alunos sentiram-se mais seguros, pois liam e compreendiam a leitura, porque relacionavam-na com o seu cotidiano.

Destacamos que a Linguística Aplicada nos ofereceu suporte teórico e metodológico para desenvolvermos esse estudo, sobretudo no que tange ao tratamento didático da literatura, na educação básica. Levando em consideração a análise e a discussão dos dados apresentados na quarta seção desta dissertação, acreditamos que nosso objetivo principal e geral foi atingido. Contudo, gostaríamos de destacar que, apesar do pouco tempo de desenvolvimento da pesquisa na escola, pudemos perceber que, de alguma forma, contribuímos com os alunos no que diz respeito à afloração do sentimento de pertença, de orgulho, de elevação da autoestima e de poder conhecer bens culturais que até então acreditavam que não eram merecedores de visitar; percebemos ainda mudanças em suas práticas reflexivas, principalmente sobre o lugar onde moram.

Compreendemos que a promoção de práticas de leitura literária, inicialmente realizadas com textos próximos à realidade social, histórica e cultural do leitor, possibilita a

identificação e/ou o (re)conhecimento desse leitor com o texto e com o contexto, contribuindo assim para a compreensão leitora, mas principalmente para a compreensão do seu espaço social. Além disso, os sujeitos humanos, sócio-histórico-culturalmente situados, que são nossos alunos, irão compreender que a importância da literatura na vida social vai além de ler textos literários, tendo em vista que refletir sobre a sua sociedade, sobre o espaço que ocupam nessa sociedade como sujeitos construtores de suas histórias, torna-se cada vez mais emergencial.

Por fim, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho possam contribuir teórica, prática e metodologicamente, ou que possam constituir como fonte de pesquisa para outros estudos acerca da promoção do letramento literário. Lançamos aqui algumas perguntas que podem fomentar futuras pesquisas relacionadas ao nosso tema: Como são trabalhados os textos de literatura regional nas outras unidades federativas do Brasil? Nas graduações, ocorrem formações de professores para trabalharem literatura regional? E como acontece a recepção de textos regionais nos demais níveis de ensino?

Como mencionamos na epígrafe desta seção, “o final de cada trabalho nunca é o fim.” (CORDEIRO, 2011, p. 157), mas pode ser um novo recomeço e, por isso, propomos como sugestões de trabalhos futuros a investigação da formação dos professores de língua portuguesa sobre as práticas de leitura literária no ensino médio. Esperamos também que a implantação da disciplina - *Conhecimentos e estudos dos autores cearenses* - que é respaldada pela Lei nº 15.895/2015, possa fazer parte do currículo escolar de todas as escolas da rede estadual de ensino, como possibilidade de reflexão da literatura e cultura cearense.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. 2006. 525f. Tese (Doutorado em Filologia) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz**: um estudo de caso. 2004. 182f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARAÚJO, F. A. **Aprender a gostar de ler a partir da literatura**: o desafio da formação leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental. 2015. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

ARAÚJO, M. R. **Da literatura ao letramento literário**: uma proposta de ensino. 2015. 75f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

AZEVEDO, F. F. de. **Estudos literários para a infância e fomento da competência literária**. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2002. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2857/1/Azevedo2002.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2018.

AZEVEDO, Sânzio de. **Literatura Cearense**. Fortaleza: ACL, 1976

BALL, S. J. **Education, justice and democracy**: the struggle over ignorance and opportunity. Londres: Center for labour and social studies, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/1lyqbZz>> Acesso em: 10 jan.2018.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. 2003. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.3).

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_\_.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006 p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma pesquisa de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.7. n.1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.7, n.2, p. 106-138, 2007.

BARREIRA, D. **História da Literatura Cearense**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1948.

BARROSO, P. **O Cearense**. 2. ed. São Paulo: Escrituras e Editora Instituto Myra Eliane, 2017.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (orgs.) **Writing in the Community**. Newbury Park. Londres: Sage, 1991. p. 1-13

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BHOLLA, H. **Campaigning for Literacy**. Paris: UNESCO, 1984.

BLATYTA, D. F. Mudança de hábitos e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 63-81.

BOMFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e prática de ensino de uma professora formadora**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BORSATTI, D. A. A influência das crenças no aprendizado de língua inglesa: um estudo comparativo entre estudantes brasileiros e portugueses. **Revista em Educação Superior do SENAC- RS**. Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: volume linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BUSE, B. A disciplina de Literatura no ensino médio e a (de)formação do leitor. In: Anais do VI COLÓQUIO "ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA", 6., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC/FAED, 2011.

CABRAL, L. C. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

CAMPOMORI, Maurício José Laguardia. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: Ed.da UFMG, 2008. p. 73-80.

CANDIDO, Antônio. **O direito a literatura**. In: Vários Escritos. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEARÁ. **Secretaria da Educação**. Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz, v. 1)

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHAL, M.S.Z. e CELANI, A.A (Orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação de Linguística Aplicada à Linguística Aplicada Transdisciplinar**. São Paulo: Editora da PUC, p.324., 1992.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

COCCO, M. H. O lugar da literatura regional no ensino. **Revista Ecos**. Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 55-60, 2009.

CORDEIRO, G. S. **A prática intersemiótica como problematização das identidades dos jovens do bairro conjunto palmeiras: a realização do curta-metragem vida de Pedro a partir da adaptação da canção Dirty Boulevard**. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

COSCARELLI, C. V.; PRAZERES, L. Avaliando a leitura. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre a leitura**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.a

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.b

COSTA FILHO, C. J da. Irradiação das belas letras nas plagas cearenses: do oiteiros à padaria espiritual. **Revista Diversitas – Dossiê Educação e Direitos Humanos**, São Paulo, n. 4, mar/set, 2015.

COUTO, A. A. Crenças de professores em formação sobre o ensino- aprendizagem da língua francesa. **Revista Desempenho**, v.1, n. 25, 2016.

CRUZ, L. T. da. **Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação**. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15669>> Acesso em: 10 jan. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://goo.gl/zMrHMf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

DIJK, T. A. Van. **Some Aspects of Text Grammars**. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics. Paris: Mouton, 1972.

DIONÍSIO, M. L. **A construção escolar de comunidades de leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.

DUBOST, J. **La inter La intervention psycho-sociologique**. Paris: PUF, 1987.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: editora UNESP, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A. Literatura no ensino médio: reflexões e proposta metodológica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, n.22, 2013.

FORTES, R. A.; OLIVEIRA, V. da S. O ensino de literatura no ensino médio e os documentos oficiais. **Revista Contexto**. Vitória, n. 27, p. 281-304, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época.)

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE**. 2013. 294f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GARCÍA, A. L. M.; REDEL, E.; MARTINY, F.; VOERKEL, M. P. Crenças dos estudantes de Letras Português/Alemão: desafios, perspectivas e oportunidades. São Paulo: **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 30-59, jul./ago, 2017.

GARCIA, I. F. L. **Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá**. 2017. 124f. (Dissertação em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p .5, 1997.

HIRSCH, E. D. JR. **Cultural Literacy: The American Scholar**. Washington: National Adult Literacy Conference, 1983.

\_\_\_\_\_. **Cultural Literacy: What Our Children Need To Know**. New York: Houghton-Mifflin, 1987.

HORWITZ, E. K., Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A.; Rubin, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. p.119-129

HOSENFELD, C. 'Students' mini theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n.2, 1978.

IPIRANGA, S. D. S. Leituras de si, encontros com outros: identidade e poesia no ensino de literatura. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão, SE, v. 21, n.9, p.59-71, jul./dez. 2014.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: Reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 27. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, 2015.

LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. Letramento literário em círculos de leitura na escola. Rio de Janeiro: **Palimpsesto**, n. 21, p.427-441, jul/dez. 2015.

LEFFA, V. J. A look at student's concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LIBERATO, Y. G. Perguntas de 'compreensão' e 'interpretação' e o aprendizado da leitura. In: **Escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIMA, C. S. **O letramento literário através dos cordéis**: um caminho possível na educação de jovens e adultos. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalho Linguística Aplicada**. Campinas, v. 47, n.1, p. 119-129, jan./jun. 2008.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARQUES, F. C. F. S. **Eu não sei ler**: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARQUES, G. M. B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência**: de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. 321. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MATTELART, A. Mundialização, cultura e diversidade. **Revista famecos**. Porto Alegre, n. 31, dez. 2006.

MELIAN, V. T. R. **A formação do leitor literário: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, 2016.

MENDOZA, A. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Málaga: Aljibe, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tú, lector**: Aspectos de la interacción texto-lector em el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro, 1998.

MENEZES, R. S. **A poesia mediando o letramento literário**. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Afinal o que é Linguística Aplicada? In:\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 17 - 25.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, S. O. **A formação do leitor literário através do livro Pequenas descobertas do mundo de Clarice Lispector**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, 2015.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira**. 2012. 271f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, F. C. de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho**. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.

PACHECO, J. O. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC**. Santa Catarina, 2004.

PAIVA, A. **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAJARES, F. M. Criações dos professores e pesquisa educacional: limpeza de uma construção desarrumada. **Review of Educational Research**. Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAULINO, M. das G. R.; MORAIS, E. M. C.; Literatura como prática cultural no processo de alfabetização e letramento. In.: SOUZA, J. V. A.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (Orgs.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAULINO, M. das G. R.; ROSA, C. M. (Org.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, M. das G. R.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, R., RÖSING, T. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

PAULINO, M. das G. R. **Das leituras ao letramento**. Belo Horizonte: UFPel, 2010.

\_\_\_\_\_. Leitura literária. In.: FRADE, I. C. A. da S. (Et Al). Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação – CEALE. Belo Horizonte, 2014.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de lingu@gem**. Uberlândia, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em: 10 jul. 2018.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PITELI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/SJR, São José do Rio Preto, 2006.

RAMOS, A. R. F. L. **A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2016.

REYZÁBAL, M. V.; TENÓRIO, P. **El aprendizaje significativo de la Literatura**. Madrid: La Muralla, 1992.

RIBEIRO, J. L. D. NEWMANN, C. R. Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. Anais do XIII SEPROSUL - SEMANA DE LA INGENIERÍA DE PRODUCCIÓN SUDAMERICANA, 13. 2012, Gramado. **Anais...** Gramado: SEPROSUL, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar**. 2011. 236f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROSARIO, J. D. R. **A promoção do letramento literário no ensino fundamental II: um estudo sobre o projeto jovens mediadores de leitura**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2015.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n.1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación, 2007. p. 33-45.

SELVERO, C. M. **A motivação na aula de língua instrumental: crenças de alunos**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. **Linguística aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. M. da. A influência do histórico de letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. **Veredas favip - Revista eletrônica de ciência**. v. 2, n. 1, jan./dez., 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/zQwC3z>> Acesso: 10 jul. 2018.

SILVA, G. M. da; ARAGÃO, C. O. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. In: Anais do VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFF, 2011.

SILVA, G. M. da. **Literatura, leitura e escola**: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma Escola Pública. 2016. 427f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 311f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, M. Z. V. **Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas**: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de Letras/Língua Inglesa. 2011. 212f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, N. D. S. **Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE**: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, L. J. C. R. S. e. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE**: Diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP. Disponível em: <<https://goo.gl/JkFz3v>> Acesso em: 10 jul. 2018.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In.: \_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 121-144.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILALVA, Walnice. Identidade e nacionalismo: caminhos da historiografia literária brasileira. **Revista Alêre**, Tangará da Serra, v. 1, n.1, p.9-13, 2008.

WARNING, R. **Resceptionsasthetik.** Teoria e práxis. Munique: Finch, 1975.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of selfinstructed language learners. **System**, v. 27, n. 4, p. 443- 457, 1999.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching:** beliefs, decisionmaking and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor. In. \_\_\_\_\_. **A produção cultural para a criança.** São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

WILLIAMS, R. **Keywords:** a vocabulary of culture and society. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionários socioeconômico e perfil-leitor (q. Leitor)



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
**Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690**  
**Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla**



### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E PERFIL-LEITOR

Caro(a) Participante,

Esse questionário faz parte da pesquisa que investiga “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”. Apresente pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Solicitamos que as respostas fornecidas neste formulário sejam pautadas na verdade e na sinceridade, para os resultados possam desta possam ser validados. Gostaríamos de salientar que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

Fortaleza-CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

<b>Nome:</b> _____			
<b>Data de nascimento:</b> ____/____/____		<b>Cidade natal:</b> _____	
<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> ( ) feminino ( ) masculino	<b>Cor:</b> _____	
<b>Bairro:</b> _____		<b>Cidade:</b> _____	<b>UF:</b> _____
<b>Escola:</b> _____			
<b>N°:</b> _____	<b>Série:</b> _____	<b>Turma:</b> _____	<b>Turno:</b> _____

**1. Qual a sua religião?**

- ( ) Católica. ( ) Umbanda ou Candomblé.  
 ( ) Protestante ou Evangélica. ( ) Sem religião.  
 ( ) Espírita. ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**2. Qual seu estado civil?**

- ( ) Solteiro(a). ( ) Casado(a) / mora com um(a) ( ) Separado(a) / divorciado(a) /  
 companheiro(a). desquitado(a).

**3. Você possui filhos(as)?** ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

**4. Você contribui na renda familiar?** ( ) Sim ( ) Não

**5. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?**

- ( ) Você não trabalha e seus gastos são custeados pelos seus responsáveis.  
 ( ) Você trabalha e é independente financeiramente.  
 ( ) Você trabalha, mas não é independente financeiramente.  
 ( ) Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

**6. Onde e como você mora atualmente?**

- ( ) Em casa ou apartamento, com minha família. ( ) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria,  
 ( ) Em casa ou apartamento, sozinho(a). quartel, pensionato, república etc.  
 ( ) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a). ( ) Outra situação: \_\_\_\_\_

**7. Quem mora com você?**

- Moro sozinho(a)  Irmãos(ãs)  
 Pai e/ou mãe  Outros parentes, amigos(as) ou colegas  
 Esposo(a) / companheiro(a)  Outra situação \_\_\_\_\_  
 Filhos(as)

**8. Onde você frequentou o Ensino Fundamental?**

- Todo em escola pública.  Maior parte em escola pública.  
 Todo em escola particular com bolsa.  Maior parte em escola particular com bolsa.  
 Maior parte em escola particular.  Todo em escola particular

**9. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?**

- Tv  Cinema  Leitura  \_\_\_\_\_  
 Religião  Música  Internet  \_\_\_\_\_  
 Teatro  Bares E Boates  Esportes  \_\_\_\_\_

**10. Até que série seu pai ou responsável por você estudou?**

- Nunca estudou;  Ensino Médio incompleto;  
 Ensino Fundamental I incompleto (1º ano ao 5º ano);  Ensino Médio completo;  
 Ensino Fundamental I completo (1º ano ao 5º ano);  Ensino Superior incompleto;  
 Ensino Fundamental II incompleto (6º ano ao 9º ano);  Ensino Superior completo;  
 Ensino Fundamental II completo (6º ano ao 9º ano);  Pós-graduação completa ou incompleta;  
 Ensino Fundamental completo;  Não sei.

**11. Até que série sua mãe ou responsável por você estudou?**

- Nunca estudou;  Ensino Médio incompleto;  
 Ensino Fundamental I incompleto (1º ano ao 5º ano);  Ensino Médio completo;  
 Ensino Fundamental I completo (1º ano ao 5º ano);  Ensino Superior incompleto;  
 Ensino Fundamental II incompleto (6º ano ao 9º ano);  Ensino Superior completo;  
 Ensino Fundamental II completo (6º ano ao 9º ano);  Pós-graduação completa ou incompleta;  
 Ensino Fundamental completo;  Não sei.

**12. Seus pais ou responsáveis por você leem com que frequência (jornais, revistas, livros etc.)?**

\_\_\_\_\_

**13. Que tipo de livros eles leem?** \_\_\_\_\_**14. Seus pais ou responsáveis o incentivam a ler (jornais, revistas, livros etc.) ou lhe presenteiam com livros?**

\_\_\_\_\_

**15. Em média, quantos livros existem onde você mora? (Não contar com os livros didáticos, jornais e revistas).**

- Não tenho livros na minha residência.  
 \_\_\_\_\_ (escreva a quantidade).  
 Tenho, mas não sei quantos.

**16. Com quantos anos você aprendeu a ler e a escrever?** \_\_\_\_\_**17. Você lê com que frequência (jornais, revistas, livros etc.)?**

\_\_\_\_\_

18. Você gosta de ler ou usa a leitura como uma atividade de fruição/prazer?

---

19. Você gosta de ler livros de literatura (romances, contos, poesia, crônicas, etc.)?

( ) Sim ( ) Não

20. Caso você tenha assinalado **NÃO** na resposta anterior, assinale abaixo a opção que indica o motivo que explicaria você não gostar de ler literatura.

( ) Ler é difícil. ( ) Não sei a razão.  
 ( ) Eu não entendo o que eu estou lendo. ( ) Tenho preguiça.  
 ( ) Não leio porque não tenho tempo. ( ) Outro: \_\_\_\_\_

21. Você se considera um leitor? ( ) Sim ( ) Não **Justifique sua resposta:**

---



---

22. Que pessoas lhe influenciaram para que você lesse?

( ) Familiares ( ) Nenhuma pessoa  
 ( ) Professores ( ) Outra pessoa. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Amigos

23. Para você para que serve a leitura?

( ) Uma atividade prazerosa. ( ) Fonte de conhecimento cultural.  
 ( ) Fonte de conhecimento profissional. ( ) Fonte de conhecimento para a vida.  
 ( ) Fonte de conhecimento para a escola. ( ) Outro: \_\_\_\_\_

24. No último ano, quantos livros você leu? \_\_\_\_\_ Cite o título do livro e quem indicou.

*Título do livro*

*Quem indicou? (Escola, amigo ou familiar)*

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

25. Com que frequência você costuma ler?

<b>Livros de Romance, crônica e ficção em geral</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Clássicos da literatura brasileira ou mundial</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Bestseller da literatura contemporânea</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Livros paradidáticos</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>História Geral ou do Brasil</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Livros de Poesias</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Livros de cunho religioso</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Livros de autoajuda</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Jornais</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Revistas</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Histórias em quadrinhos</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Textos da internet</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre
<b>Textos escolares</b>	( ) Nunca	( ) Algumas vezes	( ) Quase sempre	( ) Sempre

**26. Qual o suporte em que você mais lê?**

- Material impresso                       Suporte digital                       Impresso e digital

**27. Com que frequência você visita a biblioteca de sua escola:**

- Sempre.                       Frequentemente.                       Raramente.                       Nunca.

**28. Considere as seguintes afirmações em relação a sua ida a BIBLIOTECA da escola, marque a opção que mais se parece com você.**

- Não vou à biblioteca da escola.  
 Não gosto de ler nem de ir à biblioteca da escola.  
 Vou à biblioteca da escola pegar livros emprestados para ler como atividade de lazer.  
 Vou à biblioteca da escola pegar livros emprestados para fazer trabalhos escolares.  
 Vou à biblioteca da escola para fazer os deveres de casa.  
 Vou à biblioteca da escola fazer pesquisas, trabalhos e/ou realizar leituras durante as aulas junto com os professores.  
 Vou à biblioteca da escola como forma de punição quando não me comporto na sala de aula.  
 Vou à biblioteca da escola ler revistas ou jornais.  
 Vou à biblioteca da escola fazer pesquisas de temas de meu interesse (por exemplo: esportes, hobbies, música).  
 Outros. Qual(is)? \_\_\_\_\_

**29. Considere as seguintes afirmações em relação à LEITURA e marque a opção que mais se parece com você.**

- Só leio o que é necessário  
 Só leio por obrigação.  
 Ler é uma das minhas diversões preferidas  
 Acho difícil ler livros até o fim  
 Adoro ir a uma livraria  
 Ler é uma perda de tempo  
 Leio todos os livros indicados pelos professores  
 Compro livros em lançamentos  
 Empresto/pego livros emprestados para/com os colegas.  
 Leio livros pela internet.  
 Faço empréstimos de livros na biblioteca.  
 Leio mais de um livro ao mesmo tempo.  
 A escola me estimula a ler.

**30. Para você, para que serve a literatura e qual a sua importância dela em seu cotidiano?**


---



---

**OBSERVAÇÕES DO(A) ALUNO(A)**


---



---



---



---

## APÊNDICE B – Questionários de crenças sobre literatura e cultura cearense (Q. Crenças)



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
**Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690**  
**Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla**



### QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS SOBRE LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Caro(a) Participante,

Esse questionário faz parte da pesquisa que investiga “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Solicitamos que as respostas fornecidas neste formulário sejam pautadas na verdade e na sinceridade, para que os resultados desta possam ser validados. Gostaríamos de salientar que a identidade de todos os participantes será mantida em anonimato.

Agradecemos sua colaboração.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

<b>Escola:</b>	_____		
<b>Nome:</b>	_____		
<b>Série:</b>	<b>Turma:</b>	<b>Turno:</b>	_____

### GÊNEROS LITERÁRIOS

**1. Você já leu algum(a) texto/obra literário(a)? Qual(is)?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Marque as opções que você entende como textos literários?**

- |                                   |   |                                      |   |
|-----------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> romance  | <input type="checkbox"/> fábula           | <input type="checkbox"/> HQ's        | <input type="checkbox"/> declaração         |
| <input type="checkbox"/> conto    | <input type="checkbox"/> poesia           | <input type="checkbox"/> receita     | <input type="checkbox"/> seminário          |
| <input type="checkbox"/> crônicas | <input type="checkbox"/> soneto           | <input type="checkbox"/> carta       | <input type="checkbox"/> texto publicitário |
| <input type="checkbox"/> ensaio   | <input type="checkbox"/> diário           | <input type="checkbox"/> e-mail      | <input type="checkbox"/> notícias           |
| <input type="checkbox"/> novela   | <input type="checkbox"/> autobiografia    | <input type="checkbox"/> resumo      | <input type="checkbox"/> receita médica     |
| <input type="checkbox"/> poema    | <input type="checkbox"/> biografia        | <input type="checkbox"/> piada       | <input type="checkbox"/> lista de compras   |
| <input type="checkbox"/> romance  | <input type="checkbox"/> relato histórico | <input type="checkbox"/> entrevistas |   |
| <input type="checkbox"/> teatro   | <input type="checkbox"/> cordel           | <input type="checkbox"/> curriculum  |   |

**3. Você acredita que a literatura cearense é pertencente ao passado ou ela ainda permanece viva nos dias atuais? Justifique sua resposta.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**LITERATURA CEARENSE**

**4. O que você conhece sobre a literatura cearense?**

---



---

**5. Você já leu ou conhece alguma obra de algum escritor cearense? Qual(is)?**

---



---

**6. Você saberia dizer quem foi Iracema?**

---



---

**7. O Dia da Literatura Cearense é comemorado na sua escola? ( ) Sim ( ) Não**

**8. Marque abaixo autores cearenses que você conhece ou dos quais já ouviu falar?**

- |                        |                        |                        |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| ( ) Ana Miranda        | ( ) Domingos Olímpio   | ( ) Natércia Campos    |
| ( ) Antônio Bezerra    | ( ) Gilmar de Carvalho | ( ) Patativa do Assaré |
| ( ) Antônio Sales      | ( ) Heráclito Graça    | ( ) Raimundo Girão     |
| ( ) Arievaldo Viana    | ( ) Horácio Dídimo     | ( ) Rachel de Queiroz  |
| ( ) Barão de Studart   | ( ) José de Alencar    | ( ) Rodolfo Teófilo    |
| ( ) Carlos Vasconcelos | ( ) Juvenal Galeno     | ( ) Rouxinol do Rinaré |
| ( ) Clóvis Beviláqua   | ( ) Klévisson Viana    | ( ) Socorro Acioli     |

**Outros:** \_\_\_\_\_

**9. Observe os seguintes nomes, em seguida responda.**

*Domingos Olímpio      Antônio Sales      Heráclito Graça*

- Os nomes dessas pessoas lhe lembram ou representam algo? Você poderia dizer o quê?

---

**CULTURA CEARENSE**

**10. O que você entende por cultura?**

---



---

**11. Por que o Ceará é chamado de a Terra da Luz?**

---

**12. O que você sabe sobre Dragão do Mar?**

---



---

**13. Em que local se iniciou a história de Fortaleza?**

- Praça do Ferreira                       Aracati                       Juazeiro  
 Barra do Ceará                       Praça Portugal                       Centro da Cidade

**14. Aponte que país(es) europeu(s) ocupou(aram) Fortaleza no período colonial:**

- França                       Holanda                       Estados Unidos  
 Itália                       Bélgica                       Portugal

**15. Qual religioso e político (e para muitos considerado santo) foi responsável pela dinamização da cidade de Juazeiro do Norte, no interior do Ceará?**

- São Francisco                       Beato José Lourenço                       Padre Feijó  
 Padre Cícero                       Antônio Conselheiro

**16. Qual o maior Humorista cearense, responsável por mais de 200 personagens que ilustram boa parte da história do Brasil?**

- Renato Aragão                       Adamastor Pitaco                       Luana do Crato  
 Falcão                       Chico Anísio                       Tiririca

**17. Quais as maiores festas populares do Ceará?**

---

**18. Marque os pontos turísticos cearenses que você conhece ou dos quais já ouviu falar:**

- Theatro José de Alencar                       Praça dos Mártires  
 Academia Cearense de Letras                       Jericoacoara  
 Casa Juvenal Galeno                       Praia do Futuro  
 Forte Schoonenborch                       Canoa Quebrada  
 Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura                       Porto das Dunas  
 Museu do Ceará                       Estátua de Padre Cícero – Juazeiro do Norte  
 Praça do Ferreira                       Basílica de Canindé

**19. Marque os pontos turísticos que você visitou:**

- Theatro José de Alencar                       Praça dos Mártires  
 Academia Cearense de Letras                       Jericoacoara  
 Casa Juvenal Galeno                       Praia do Futuro  
 Forte Schoonenborch                       Canoa Quebrada  
 Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura                       Porto das Dunas  
 Museu do Ceará                       Estátua de Padre Cícero – Juazeiro do Norte  
 Praça do Ferreira                       Basílica de Canindé

**20. Marque os tipos de artesanato cearense que você conhece ou dos quais já ouviu falar:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Artesanato                     | <input type="checkbox"/> Bordado com linhas  |
| <input type="checkbox"/> Renda de Bilro                 | <input type="checkbox"/> Xilogravura         |
| <input type="checkbox"/> Bordado labirintos e Richilieu | <input type="checkbox"/> Trançado            |
| <input type="checkbox"/> Renda da terra                 | <input type="checkbox"/> Trabalhos com Couro |

**21. Marque ao lado os compositores e cantores cearenses que você conhece ou dos quais já ouviu falar:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ednardo           | <input type="checkbox"/> Eleazar de Carvalho  |
| <input type="checkbox"/> Belchior          | <input type="checkbox"/> Marcos Lessa         |
| <input type="checkbox"/> Fagner            | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ |
| <input type="checkbox"/> Humberto Teixeira |   |

**22. Qual(is) lenda(s) você conhece sobre a cultura cearense?**

---



---

**23. O que você conhece sobre a cultura do Ceará?**

---



---



---

**24. Você considera importante conhecer sobre a cultura e literatura do estado onde você mora? Justifique sua resposta.**

---



---



---

**25. Você participa de algum movimento literário, artístico, cultural ou religioso no bairro em que você mora? Se sim, qual esse movimento e se não, você gostaria de participar de algum, qual e porquê?**

---



---

**OBSERVAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS)**

---



---

## APÊNDICE C – Teste diagnóstico de compreensão leitora inicial



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
**Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690**  
**Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla**



### TESTE DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO LEITORA INICIAL PROVA BASE: SPAECE

Caro(a) Participante,

Esse questionário faz parte da pesquisa que investiga “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

<b>Escola:</b>	_____		
<b>Nome:</b>	_____		
<b>Série:</b>	<b>Turma:</b>	<b>Turno:</b>	_____

#### QUESTÃO 01 – (D1)

##### **Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos**

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- |  |   |
|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> venda de narcóticos.         | c) <input type="checkbox"/> a receita de remédios falsos. |
| b) <input type="checkbox"/> a falsificação dos remédios. | d) <input type="checkbox"/> a venda abusiva de remédios.  |

#### QUESTÃO 02 – (D2)

E aí tem a do foguete espacial. O eletricista foi consertar o foguete. Demorou a achar o defeito. Quando terminou e ia sair, estava tudo fechado. Ele tentou se comunicar com a torre de comando, mas foi jogado ao chão com o impacto do foguete começando a subir. Correu para a cabine e viu um homenzinho verde dirigindo o foguete.

— Para onde estamos indo?

E o homenzinho:

— Você eu não sei. Eu estou voltando pra casa.

O homenzinho verde que estava dirigindo o foguete era um

- |  |   |
|--|---|
| a) <input type="checkbox"/> anão de jardim de roupa verde. | c) <input type="checkbox"/> ladrão roubando o foguete.  |
| b) <input type="checkbox"/> astronauta em treinamento.     | d) <input type="checkbox"/> marciano voltando pra casa. |

**QUESTÃO 03 – (D3)**

Leia o texto.

**Realidade com muita fantasia**

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” e significa que Scliar é:

- a)  crítico e detalhista.      b)  criativo e inconsequente.      c)  habilidoso e talentoso.      d)  inteligente e ultrapassado.

**QUESTÃO 04 – (D4)**

Leia o texto para responder a questão abaixo:

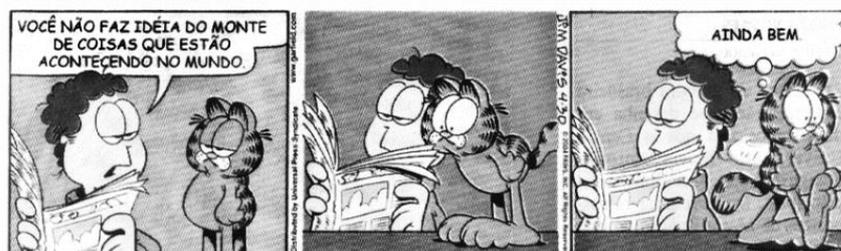


Observando na charge os aspectos da linguagem verbal e da não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoas

- a)  conscientes da gravidade do problema da dengue.  
 b)  assustadas com a proliferação do mosquito.  
 c)  contrárias às medidas de prevenção contra a dengue.  
 d)  zelosas quanto ao aproveitamento da água.

**QUESTÃO 05 – (D5)**

**GARFIELD** - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- a)  assustadoras.      c)  curiosas.  
 b)  corriqueiras.      d)  naturais.

**QUESTÃO 06 – (D6)**

Leia o texto para responder a questão a seguir:

**Epitáfio**

Devia ter amado mais  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais  
E até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer...  
Queria ter aceitado  
As pessoas como elas são  
Cada um sabe a alegria

E a dor que traz no coração...  
[...]  
Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr  
Devia ter me importado menos  
Com problemas pequenos  
Ter morrido de amor...  
[...]

O tema central da letra da música é

- a)  a eternização do amor como solução para os problemas da vida.  
b)  o arrependimento por não ter podido aproveitar mais as coisas da vida.  
c)  a preocupação por não saber o que fazer nas diversas situações de vida.  
d)  o sentimento de morte que perpassa todas as simples situações da vida.

**QUESTÃO 07 – (D7)****GRAVIDEZ PRECOCE**

A gravidez precoce é considerada como um problema de saúde pública no Brasil e em outros países. No Brasil, uma em cada quatro mulheres que dão à luz nas maternidades tem menos de 20 anos de idade. Estas meninas que não são mais crianças, nem tão pouco adultas, estão em processo de transformação e, ao mesmo tempo, prestes a serem mães. O papel de criança que brinca de boneca e de mãe na vida real, confundem – se e na hora do parto é onde tudo acontece. A fantasia deixa de existir para dar lugar à realidade. É um momento muito delicado para essas adolescentes, e que gera medo, angústia, solidão e rejeição.

As adolescentes grávidas vivenciam dois tipos de problemas emocionais: um pela perda de seu corpo infantil, e outro por um corpo adolescente recém – adquirido, que está se modificando novamente pela gravidez. Estas transformações corporais rapidamente ocorridas, de um corpo em transformação para o de uma mulher grávida, são vividas muitas vezes com certo espanto pelas adolescentes. Por isso é muito importante a aceitação e o apoio quanto às mudanças que estão ocorrendo, por parte do companheiro, dos familiares, dos amigos e principalmente pelos pais.

A escola muitas vezes não dispõe de estrutura adequada para acolher uma adolescente grávida. O resultado é que a menina acaba abandonando os estudos durante a gestação, ou após o nascimento da criança, trazendo consequências gravíssimas para o seu futuro profissional.

Os riscos de complicações para a mãe e a criança são consideráveis quando o atendimento médico pré-natal é insatisfatório. Isto ocorre porque, normalmente, a adolescente costuma esconder a gravidez até a fase mais adiantada, impedindo uma assistência pré-natal desde o início da gestação. É muito comum também o uso de bebidas alcoólicas e cigarros o que aumenta os riscos de surgimento de problemas.

A ideia principal do texto é:

- a)  a evasão escolar pelas adolescentes grávidas. c)  os problemas ocasionados pela gravidez na adolescência.  
b)  a falta de pré-natal satisfatório. d)  o uso de bebidas e cigarros pelas adolescentes.



O fato responsável pelo desenrolar da história é

- a)  o encontro e a pescaria do menino com o velho no lago.      c)  o peixe do menino ser novo e pequeno.  
 b)  o peixe do velho ser muito velho.      d)  o retorno dos peixes ao lago.

### QUESTÃO 11 – (D12)

Leia os textos.

#### Texto I

“Sou completamente a favor da flexibilização das relações trabalhistas, pois a velhíssima legislação brasileira, além de anacrônica, vem comprometendo seriamente a nossa competitividade em nível global.”

#### Texto II

“É uma falácia dizer que com a eliminação dos direitos trabalhistas se criarão mais empregos. O trabalhador brasileiro já é por demais castigado para suportar mais essa provocação.”

(O Povo, 17 abr. 1997.)

Os textos acima tratam do mesmo assunto, ou seja, da relação entre patrão e empregado. Os dois se diferenciam, porém, pela abordagem temática. O texto II em relação ao texto I apresenta uma

- a)  ironia.      b)  semelhança.      c)  oposição.      d)  aceitação.

### QUESTÃO 12 – (D13)

Leia os textos I e II e, a seguir, responda.

#### Texto I

##### Corrupção

Não é a corrupção o grande mal do Brasil, mas a hipocrisia. O motorista que fura o sinal ou entra na contramão, que estaciona em local proibido, ou na calçada, que não para na faixa de pedestre, é o mesmo cidadão que reclama do político desonesto. O garçom que serve uma dose generosa da bebida para ganhar na gorjeta, e o cidadão que paga a gorjeta para não pagar outra dose, são os mesmos que se queixam do péssimo serviço público. A nossa convivência com os pequenos delitos, que nós nos permitimos, nos faz tolerantes com as falcatruas alheias. [...]

Carlos Roberto de Faria (Setor Aeroporto – GO) O Popular- Carta do leitor - 29/01/2016.

#### Texto II

É esperançosa qualquer tentativa de passar o Brasil a limpo. Nas redes sociais, a coisa parece bem mais simples do que realmente é. Não vamos nos iludir. Para livrar o país da corrupção, vamos ter que fazer como no combate ao mosquito da dengue: primeiro temos que cuidar do nosso quintal.

Roberto Godinho (São Roque, SP)

Folha de S. Paulo – Painel do leitor, 08/03/2016. (Adaptado)

As opiniões dos autores dos textos I e II em relação à corrupção no Brasil são:

- a)  iguais.      c)  excludentes.  
 b)  divergentes.      d)  complementares.

**QUESTÃO 13 – (D14)****A floresta do contrário**

Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão **lá** e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.

Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.

É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor.

Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapejava um beijão.

Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras.

Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

No trecho “Elas estão **lá** e então o homem chega, ...”, a palavra destacada refere-se a:

- a)  flores.                      b)  casas.                      c)  florestas.                      d)  árvores.

**QUESTÃO 14 – (D17)**

Leia o texto abaixo:

Acho uma boa ideia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

Em “*A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes.*”, a palavra destacada indica:

- a)  alternância.                      b)  oposição.                      c)  adição.                      d)  explicação.

**QUESTÃO 15 – (D19)**

Leia o texto para responder a questão abaixo:



A expressão “sambe mas não dance” significa:

- a)  Divirta-se sem se expor ao perigo.  
 b)  Brinque muito no carnaval.  
 c)  É perigoso dirigir fantasiado.  
 d)  É preciso beber para usar fantasia.

**QUESTÃO 16 – (D20)**

Leia o texto para responder a questão abaixo:



No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de

- a)  comoção.      b)  contentamento.      c)  desinteresse.      d)  surpresa

**QUESTÃO 17 – (D21)****Seiscentos e sessenta e seis**

A vida é um dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...

Quando se vê, passaram sessenta anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade, Eu nem olhava o relógio seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

QUINTANA, Mário. Esconderijos do tempo. São Paulo: Globo, 2005.

As reticências foram usadas, no fim de alguns versos, com o sentido de expressar

- a)  o cansaço que a passagem do tempo traz.      c)  a continuidade da passagem do tempo.  
b)  a lentidão com que o tempo vai passando.      d)  o sentimento de que nada muda com o tempo.

**QUESTÃO 18 – (D22)****O cabo e o soldado**

Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

No texto, o traço de humor está no fato de:

- a)  o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.      c)  todos terem olhado para o cabo.  
b)  o cabo ter ido verificar do que se tratava.      d)  ter sido um burro a vítima do atropelamento.

**QUESTÃO 19– (D23)**

<b>Pressa</b>	
Só tenho tempo <i>pras</i> manchetes no metrô	Eu me concentro em apostilas coisa tão normal
E que acontece na novela	Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial
Alguém me conta no corredor	Conheço quase o mundo inteiro por cartão-postal
Escolho os filmes que eu não Vejo no elevador	Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal
Pelas estrelas que eu encontro na crítica do leitor	Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa Mas nada tanto assim	

Bruno & Leoni Fortunato. Greatest Hits'80. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em

- a)  “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.”
- b)  “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!”
- c)  “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.”
- d)  “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.”

*Obrigada pela participação e bom desempenho!*

APÊNDICE D - Teste diagnóstico de compreensão leitora final (TDCL Final)



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla



**TESTE DIAGNÓSTICO DE COMPREENSÃO LEITORA FINAL**  
**PROVA BASE: SPAECE**

Caro(a) Participante,

Esse questionário faz parte da pesquisa que investiga “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”. A presente pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

<b>Escola:</b> _____
<b>Nome:</b> _____
<b>Série:</b> _____ <b>Turma:</b> _____ <b>Turno:</b> _____

**QUESTÃO 01**

Texto I:

**REFLEXÃO**

Antônio Bezerra de Menezes

Elevo meus pensamentos.  
 Sinto descontentamento.  
 Como se tivesse ao vento.  
 Correndo contra o tempo.

Eu preciso apressar-me  
 Pois o tempo não para.  
 Há vida em tudo que toco.

Temos que transformar  
 Sentimento em realidade  
 Pois quando passa o tempo  
 Sobra apenas a nossa Verdade.

Texto II:

**COMO NOSSOS PAIS (1976)**

Belchior

Viver é melhor que sonhar  
 Eu sei que o amor  
 É uma coisa boa  
 Mas também sei  
 Que qualquer canto  
 É menor do que a vida  
 De qualquer pessoa

1. Ao compararmos as Reflexões (texto I) com as ideias presentes na canção/ poesia do texto II, podemos dizer que as opiniões sobre viver são:

- a) desiguais. c) excludentes. e) diferentes  
 b) divergentes. d) semelhantes.

**QUESTÃO 02**

Leia o texto abaixo:





### Corrupção

Não é a corrupção o grande mal do Brasil, mas a hipocrisia. O motorista que fura o sinal ou entra na contra mão, que estaciona em local proibido, ou na calçada, que não para na faixa de pedestre, é o mesmo cidadão que reclama do político desonesto. O garçom que serve uma dose generosa da bebida para ganhar na gorjeta, e o cidadão que paga a gorjeta para não pagar outra dose, são os mesmos que se queixam do péssimo serviço público. A nossa convivência com os pequenos delitos, que nós nos permitimos, nos faz tolerantes com as falcatruas alheias. [...]

Carlos Roberto de Faria (Setor Aeroporto – GO) O Popular- Carta do leitor - 29/01/2016.

### Texto II

É auspiciosa qualquer tentativa de passar o Brasil a limpo. Nas redes sociais, a coisa parece bem mais simples do que realmente é. Não vamos nos iludir. Para livrar o país da corrupção, vamos ter que fazer como no combate ao mosquito da dengue: primeiro temos que cuidar do nosso quintal.

Roberto Godinho (São Roque, SP)  
Folha de S. Paulo – Pánel do leitor, 08/03/2016.

### 5. As opiniões dos autores dos textos I e II em relação à corrupção no Brasil são

- |                 |                    |                |
|-----------------|--------------------|----------------|
| a) iguais.      | c) excludentes.    | e) diferentes. |
| b) divergentes. | d) complementares. |                |

### QUESTÃO 06

Leia o texto abaixo:

#### A floresta do contrário

Todas as florestas existem antes dos homens.

Elas estão **lá** e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também.

Mas nesta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica.

Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar.

É o que se poderia chamar de vingança da natureza – foi assim que terminou seu relato o amigo beija-flor.

Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores – aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão.

Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim.

Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras.

Era um lugar muito bonito, gostoso de se ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado a uma outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

6. No trecho “Elas estão **lá** e então o homem chega, ...”, a palavra destacada refere-se a:

- |            |               |              |
|------------|---------------|--------------|
| a) flores. | c) florestas. | e) poluição. |
| b) casas.  | d) árvores.   |              |

### QUESTÃO 07

Leia o texto abaixo:

Acho uma boa ideia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

07. Em “A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes.”, a palavra destacada indica:

- |                 |                |                   |
|-----------------|----------------|-------------------|
| a) alternância. | c) oposição.   | e) contrariedade. |
| b) adição.      | d) explicação. |                   |

**QUESTÃO 08**

Leia o texto para responder à questão abaixo:



08. No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de

- a) comoção. c) surpresa. e) desinteresse.  
 b) contentamento. d) admiração.

**QUESTÃO 09**

Leia o texto e responda.

**Seiscentos e sessenta e seis**

A vida é um dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...

Quando se vê, passaram sessenta anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade, Eu nem olhava o relógio seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

QUINTANA, Mário. Esconderijos do tempo. São Paulo: Globo, 2005.

09. As reticências foram usadas, no fim de alguns versos, com o sentido de expressar:

- a) o cansaço que a passagem do tempo traz. b) a lentidão com que o  
 c) o sentimento de que nada muda com o tempo. e) a continuidade da passagem do tempo.  
 d) o tempo parado.

**QUESTÃO 10****Pressa**

Só tenho tempo pras manchetes no metrô

E que acontece na novela

Alguém me conta no corredor

Escolho os filmes que eu não

Vejo no elevador

Pelas estrelas que eu encontro

na crítica do leitor

Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa

Mas nada tanto assim

Eu me concentro em apostilas

coisa tão normal

Leio os roteiros de viagem

enquanto rola o comercial

Conheço quase o mundo inteiro

por cartão-postal

Eu sei de quase tudo um pouco

e quase tudo mal

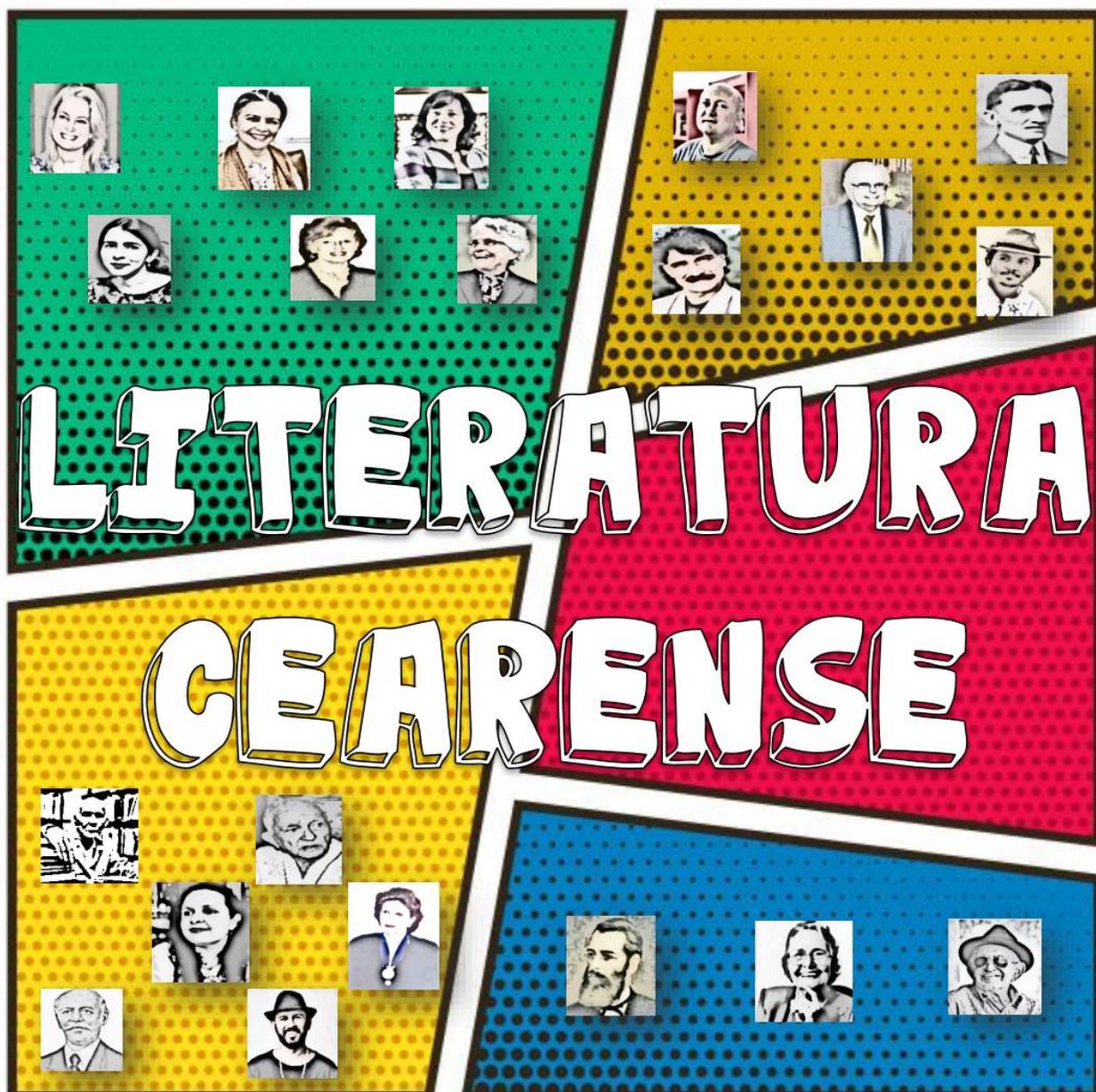
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa

mas nada tanto assim

10. Identifica-se termo da linguagem informal em:

- a) “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” d) “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.”  
 b) “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” e) “Pelas estrelas que eu encontro na crítica do leitor”  
 c) “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.”

## APÊNDICE E – Atividades de literatura cearense propostas pela autora

E.E.F.M. Alun@: 

Série: 1º Ano

Turma: D/C

Turno: Tarde

Pesquisa: Literatura Cearense no Ensino Médio

Professora/Pesquisadora: Lya Parente – PosLA/UECE

Fortaleza-CE  
2018

**Quadro verde:** Marília Lovatel, Ana Miranda, Angela Gutiérrez, Tércia Montenegro, Giselda Medeiros e Adísia Sá.

**Quadro amarelo superior:** Pedro Salgueiro, Antônio Sales, Horácio Dídimo, Belchior e Klévisson Viana.

**Quadro amarelo inferior:** Moreira Campos, Jáder Moreira de Carvalho, Socorro Acioli, Natércia Campos, Domingos Olímpio e Bráulio Bessa.

**Quadro azul:** José de Alencar, Rachel de Queiroz e Patativa do Assaré.

## Sumário

Aula 01 – Memória, lembranças e literatura em movimento .....	2
Aula 02 – O que é Literatura? Histórias que vi, vivi e que me contaram.....	4
Aula 03 – Hora da leitura .....	7
Aula 04 – Literatura Popular 1: Literatura e realidade.....	8
Aula 05 – Literatura Popular 2: Literatura e reflexão.....	11
Aula 06 – Literatura é alimento! .....	12
Aula 07 – Compartilhando leituras: dando vida às leituras! .....	15
Aula 08 – Hora da leitura na biblioteca escolar.....	16
Aula 09 – Literatura e artesanato: a arte de tecer histórias .....	17
Aula 10 – Sim, literatura é amor! É amor que arde e não se vê! .....	18
Aula 11 – Literatura é música, é arte, é história!.....	20
Aula 12 - Literatura fantástica .....	22
Aula de Campo – Conhecendo minha Fortaleza, minha história, meus espaços. ....	24
Antologia de Poemas .....	25

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 01 – Memória, lembranças e literatura em movimento

Cada um de nós traz consigo lembranças, experiências, sentimentos de algo que vivenciamos ou que alguém nos contou. Às vezes guardamos essas lembranças em nossa memória e, em um momento oportuno, as compartilhamos. Pois bem! Essas experiências nos constroem como seres humanos, como seres históricos e culturais. Quando essas experiências são passadas para gerações futuras acabam fazendo parte da cultura de um povo. Os mitos, lendas, os ditados populares (provérbios), as comidas típicas, as festas tradicionais, o artesanato, a nossa história, dentre tradições, são exemplos de como a cultura faz parte de nossa vida e como cada um de nós também pode contribuir para a valorização da cultura existente e daquela que constitui nossa identidade.



Ativando os conhecimentos prévios

O que você sabe sobre a cultura, a história e a literatura cearense? Para refrescar a memória, colocamos abaixo algumas imagens que representam parte de nossa cultura. Observe-as, faça uma legenda para cada uma delas e, em seguida, compartilhe com seus colegas as legendas propostas.

























Leitura em voz alta e protocolada com a ajuda de 'hiperlinks' humanos.

Gostaria de compartilhar com vocês uma crônica de uma escritora cearense, chamada Socorro Acioli, que vai usar a literatura para falar um pouco das suas lembranças e do que ela deseja para o futuro.

### Fortaleza 2018

01:30 | 26/12/2017

Semana passada, acompanhei um fotógrafo francês durante uma missão em Fortaleza. Ele queria conhecer a cidade além da Beira Mar, atravessar a barreira ofuscante de edifícios e descobrir o passado, raiz e história deste pedaço de mundo. A sua missão era buscar a identidade de Fortaleza, que eu também busco, todos os dias. O ponto exato onde sinto o centro de nossa força é o **Mucuripe**, perto das jangadas, da areia e do mar. Foi por lá que começamos a expedição.

Contei da teoria do historiador **Francisco Adolfo de Varnhagen**, com a qual eu gosto muito de concordar: para ele o Brasil foi descoberto na Ponta do Mucuripe, em 26 de janeiro de 1500, pela frota de **Vincente Pinzón**, que batizou a enseada de Rostro Hermoso. Eu ia para o Mucuripe na infância ver os pescadores chegando, quando não havia quase nada construído.

Confortavelmente sentados diante do mar infinito e do colorido das jangadas, ele me perguntou se temos um centro histórico, alguma área tombada e preservada, um bairro inteiro como guardião de um tempo. Não temos.

Para quem vem de um continente onde o passado é respeitado e os prédios históricos recebem o tratamento que merecem, deve ser muito estranho ouvir que muitas construções antigas da cidade foram e continuam sendo demolidas. Não temos um bairro inteiro, mas testemunhas de outros séculos que resistem pela cidade. Com a ajuda de muitos amigos e de minha própria memória afetiva, mapeei os lugares que conseguiremos visitar no pouco tempo que ele tinha para o trabalho.

Que a Fortaleza de 2018 seja mais justa com os pobres, os doentes, os moradores de rua e com suas crianças. Menos violência, mais justiça social

Começamos pela **Praia de Iracema** e suas casinhas bem cuidadas. Fomos ao lindo **Estoril**, à **Igreja de São Pedro**, projeto de **Emilio Hinko**, nome muito importante para história da arquitetura de Fortaleza.

De lá, partimos para a **Jacarecanga** e, de preservado, encontramos apenas a **Escola de Artes e Ofícios**, **casa de Thomaz Pompeu Sobrinho**. Foi um momento de ter orgulho da gestão que olhou para aquele lugar tão bonito. Seguimos para a **Reitoria** e foi um deleite. Além da linda casa, as árvores do lugar completam o colorido. É claro que fomos ao **Theatro José de Alencar**, aquele presente de todos nós. A lista contava ainda com a **casa do Barão de Camocim**, a **casa de José de Alencar**, a **faculdade de Direito**, a **casa do português** e outras resistências.

Mas de tudo que viu, meu novo amigo caiu de amores mesmo pelo **Náutico Atlético Cearense**, outro projeto do Emilio Hinko. Ficou encantado com os espelhos, os detalhes das portas, corrimão da escada, o piso, a vista, as colunas. Quando contei que o Náutico está correndo risco de não existir mais, ele não acreditou. É nossa única janela para o oceano naquela muralha de edifícios. É uma das poucas lembranças da história de Fortaleza que ainda resta na Beira Mar. Tive vontade de chorar quando contei que havia um projeto de construção ali, que o clube sofre com problemas financeiros e a solução que grita é, mais uma vez, a violenta destruição.

O que desejo para a **Fortaleza de 2018** é que paremos de desvalorizar nossa história e de apagar o que somos. Que o Náutico Atlético Cearense permaneça exatamente onde está, do jeito que foi criado. Que a atual gestão da Secretaria de Cultura, do Governo do Estado e da Prefeitura de Fortaleza guardem essa honra no seu relicário de ações positivas. Que seja bem cuidado, honrando Emilio Hinko e a todos nós. Que o Náutico resista e abra os braços para todos. Que a Fortaleza de 2018 seja mais justa com os pobres, os doentes, os moradores de rua e com suas crianças. Menos violência, mais justiça social. Menos projetos sem rosto, mais história e memória.

Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/colunas/socorroacioli/2017/12/fortaleza-2018.html>



## Aula 02 – O que é Literatura? Histórias que vi, vivi e que me contaram

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

Iniciaremos a aula de hoje embalados pela música "Fortaleza, meu xodó", de Sálvio Costa, do Quinteto Agreste, de 1982, o primeiro disco LP independente feito por artistas cearenses.

### **Fortaleza, meu xodó**

Pelo Nordeste, viajando, fui chegando  
fui olhando tanta terra, tanto chão que tem por cá  
cada cidade, cada povo, com certeza  
tem a própria natureza  
cada qual tem seu lugar.



Mas foi na curva  
que o sol fez o caminho  
e eu dei o meu carinho a Fortaleza, Ceará.



**Tá doido, eu nunca vi tanta beleza  
ariégua, o meu xodó é Fortaleza.**

Eu fui entrando pelas coisas da cidade  
fui ficando à vontade  
já basta um baião de dois  
e fui sabendo, lá na Praça do Ferreira  
que o melhor da brincadeira  
ainda era para depois



pois foi na reta, que a lua com carinho  
traçou o meu caminho, é Fortaleza, Ceará.



**Tá doido, eu nunca vi tanta beleza  
ariégua, o meu xodó é Fortaleza.**

Vi Aldeota, vi Jurema, aqui tem volta  
vi passado, vi futuro, Iracema e beira-mar  
e fui ficando nessa terra feiticeira  
arnei a barraca inteira  
Deus quiser, eu vou ficar  
pois foi na vida, lua, sol, reto caminho  
que eu vim pra dar carinho a Fortaleza, Ceará.



**Tá doido, eu nunca vi tanta beleza  
ariégua, o meu xodó é Fortaleza.**

Nessa terra feiticeira  
onde a lua vem brincar  
o melhor da brincadeira  
vou ficar.



Na canção percebemos que, depois de muitas andanças, o eu-lírico descobriu que seu xodó era Fortaleza e que por isso decidiu ficar aqui. Assim como nessa canção, muitos autores(as) gostam de compartilhar aquilo que sentem pela terra em que escolheram ficar ou por sua terra natal. Pedro Salgueiro, em sua crônica "Fortaleza Voadora", fala do "ódio" que ele sente por Fortaleza. Faça a leitura do texto para, em seguida, compartilharmos as impressões que tivemos da crônica.

### Fortaleza Voadora

Te odeio, Fortaleza, e teus vis clubinhos, teus louros de mais, e teu ouro de menos. Teus poetas de mais, e tua poesia de menos. Odeio essa arrogância em inglês – e suas colunas sociais. Os novos ricos, comprando e mal pagos. E toda essa crônica mundana de exaltação ao Bode Yoyô; e teus palhaços de mais, e teu riso de menos; e teus turistas de mais, e teu conforto de menos.

Odeio essa pose de menina deslumbrada; e teus miss cursinhos de poesia; e teus acadêmicos de mais; e tuas verdades de menos; e essa tua cara de sonsa, e toda a ala feminina da casa de Juvenal Galeno, e as dondocas amicíssimas do livro, e as deslavadas do Ideal.

A te escapar apenas os descuidistas-artistas da 24 de Maio, e os crescentes-exigentes da Praça José de Alencar, e os antigos jogadores de damas da Praça dos Leões (que teimam em mijar nas portas da velha Academia), e os tarados velhinhos de brilhantina e pertinho no bolso da Praça do Ferreira, e as guerras de pedras entre a Leões da TUF e a CEARAMOR nos arredores do famigerado PV, e os ladrões da Praça da Lagoinha, e os camelôs do Beco da Pocira, e as meninas do Passcio, e teus piqueniques na Lagoa do Opaia.

Te odeio, Fortaleza, com tanta força de teus ventos e a gasta e surrada imagem de teus jangadeiros, de teus Dragões-do-Mar, de teus coqueiros-anões, e de tuas eternas lembranças das confederações, de teus shopping-centers a céu aberto, de teus esgotos ao vento...

Te odeio, mesmo com lembranças de teus casarios derrubados, e teus corcotos da praça, e dos últimos bondes da Praça do Ferreira, e das esvoaçantes saínhas das estudantes da Escola Normal.

Te odeio, Fortaleza, como aquele marido traído, que te bate e xinga, mas não te deixa.

SALGUEIRO, Pedro. *Fortaleza voadora*. Fortaleza: Imprecc, 2007.

Compartilhando  
sentimentos





Perceberam como posso usar a literatura para falar de lembranças, de sentimentos, de história, de futuro..... Mas o que a literatura tem de tão especial que a faz diferente de outros textos?

*Literatura pode ser arte?*

*E o que é arte?*

*Literatura pode ser história?*

*História de quem?*

*Literatura pode ser cultura, música, poesia, hip hop...?*

Reunimos aqui as citações de alguns autores e estudiosos de literatura que responderam a seguinte pergunta em uma entrevista realizada pelo Ceale/UFG.

## O que é literatura?

"É criação, linguagem criativa, pela arte. Uma linguagem artística."

Roberto César Sousa

"Literatura é arte, emoção; é compartilhar um texto com o outro."

Lívia Elisa Grossi

"Literatura é um modo de me entender pessoa no mundo, um jeito de dar conta da vida."

Silvana Ribeiro Gili

"A literatura é o sonho acordado da civilização."

Antonio Candido

"A literatura é um lugar ilimitado."

Rildo Casson

"Pode colocar assim: Graça Paulino se recusou a responder essa pergunta porque literatura tem a ver com a experiência artística entre o leitor e o texto."

Graça Paulino

"Literatura é aquele mundo escrito ou ilustrado que me faz entrar em um mundo que eu ainda não tinha vivido. É um novo conhecer. Um mundo que se descortina principalmente para a fantasia da gente."

Lilian Chaves Carneiro

"Literatura é uma possibilidade muito particular de, pela linguagem, descobrir e conhecer o outro e a si mesmo."

João Luiz Ceccanti



E para **VOCÊ!** O que é literatura e para que ela serve?

Para finalizar a aula de hoje, convido você a refletir e a tentar definir o que Literatura. Com suas palavras responda: O que é literatura para você?

---



---



---



---

**LITERATURA E CULTURA CEARENSE****Aluno(a):** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_/\_\_\_/2018**Série:** 1º Ano \_\_\_**Prof:** Lya Parente**Aula 03 –**

Na aula de hoje iremos fazer um acordo, ok? Vamos esquecer o mundo fora dos muros da escola e vamos conhecer um outro mundo por meio da leitura. Aqui e agora os celulares e os fones de ouvido não existem. Forme uma dupla, escolha uma das obras e se permita viajar por meio da leitura que irá realizar. A partir desse momento só existe você, sua dupla e o livro. Boa viagem/leitura!

Após a leitura, conte-nos como foi sua experiência leitora! Use o espaço como uma folha de diário. Escreva se você gostou ou não gostou e por quê. Teve algum trecho ou palavra que chamou sua atenção? Conte-nos tudo!

A large, blank, lined page with a spiral binding on the left side, intended for students to write their reading experience.

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 04 – Literatura Popular 1: Literatura e realidade

Na última aula, conhecemos alguns clássicos da Literatura Cearense que foram escritos em cordéis. E o cordel é uma modalidade impressa de poesia, que já foi muito estigmatizada, devido ao linguajar despreocupado, regionalizado e informal utilizado para a composição dos textos, mas hoje em dia é bem aceita e respeitada, tendo, inclusive, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel. O cordel faz parte da Literatura Popular.

*Hoje vamos falar  
De Literatura popular.  
A forma mais antiga  
De um povo se expressar.*

*Cordelistas, repentistas,  
Emboladores e trovadores  
Fazem a literatura uma arte milenar  
Que passa de gerações  
pra estórias contar.*

**Antônio Gonçalves da Silva**, dito Patativa do Assaré, nasceu em 1909 na Serra de Santana, pequena propriedade rural, no município de Assaré, no Sul do Ceará. Segundo filho de Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, foi casado com D. Belinha, de cujo consórcio nasceram nove filhos. Publicou *Inspiração Nordestina*, em 1956, *Cantos de Patativa*, em 1966. Tem inúmeros folhetos de cordel e poemas publicados em revistas e jornais. Está sendo estudado na Sorbonne, Universidade de Paris, na cadeira da Literatura Popular Universal. Patativa do Assaré era unanimidade no papel de poeta mais popular do Brasil. Para chegar aonde chegou, tinha uma receita prosaica: dizia que para ser poeta não era preciso ser professor. "Basta, no mês de maio, recolher um poema em cada flor brotada nas árvores do seu sertão", declamava.



Cresceu ouvindo histórias, os ponteios da viola e folhetos de cordel. Em pouco tempo, a fama de menino violeiro se espalhou. Com oito anos trocou uma ovelha do pai por uma viola. Dez anos depois, viajou para o Pará e enfrentou muita peleja com cantadores. Quando voltou, estava consagrado: era o Patativa do Assaré. Nessa época os poetas populares vicejavam e muitos eram chamados de "patativas" porque viviam cantando versos. Ele era apenas um deles. Para ser melhor identificado, adotou o nome de sua cidade.

Filho de pequenos proprietários rurais, Patativa, nascido Antônio Gonçalves da Silva em Assaré, a 490 quilômetros de Fortaleza, inspirou músicos da velha e da nova geração e rendeu livros, biografias, estudos em universidades estrangeiras e peças de teatro. Também pudera. Ninguém soube tão bem cantar em verso e prosa os contrastes do sertão nordestino e a beleza de sua natureza. Talvez por isso, Patativa ainda influencie a arte feita hoje. Luiz Gonzaga gravou muitas músicas dele, entre elas a que lançou Patativa comercialmente, "A triste partida".

Como todo bom sertanejo, Patativa começou a trabalhar duro na enxada ainda menino, mesmo tendo perdido um olho aos 4 anos. No livro *Cante lá que eu canto cá*, o poeta dizia que no sertão enfrentava a fome, a dor e a miséria, e que para "ser poeta de vera é preciso ter sofrimento".

Patativa só passou seis meses na escola. Isso não o impediu de ser Doutor Honoris Causa de pelo menos três universidades. Não teve estudo, mas discutia com maestria a arte de versejar. De seus 91 anos de idade, com a saúde abalada por uma queda e a memória começando a faltar, Patativa dizia que não escrevia mais porque, ao longo de sua vida, "já disse tudo que tinha de dizer". Patativa morreu em 08 de julho de 2002 na cidade que lhe emprestava o nome.

Fonte: <http://www.tanto.com.br/Patativa.htm>

**Depois de conhecermos ou de lembrar quem foi Patativa do Assaré, vamos conhecer um de seus cordéis que fez bastante sucesso e que foi gravado pelo Rei do Balão, Lutz Gonzaga.**

**Cordel: A triste partida (Patativa do Assaré)**

Setembro passou, com outubro e novembro  
Já tamo em dezembro.  
Meu Deus, que é de nós?  
Assim fala o pobre do seco Nordeste,  
Com medo da peste,  
Da fome feroz.

A treze do mês ele fez a experiência,  
Perdeu sua crença  
Nas pedra de sã.  
Mas nôta experiência com gosto se agarra,  
Pensando na barra  
Do alegre Natá.

Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,  
O só, bem vermeio,  
Nasceu munto além.  
Na copa da mata, buzina a cigarra,  
Ninguém vê a barra,  
Pois barra não tem.

Sem chuva na terra descamba janêro,  
Depois, fevêro,  
E o mêmo verão  
Entonce o rocêro, pensando consigo,  
Diz: isso é castigo!  
Não chove mais não!

Apela pra maço, que é o mês preferido  
Do Santo querido,  
Senhô São José.  
Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,  
Lhe foge do peito  
O resto da fé.

Agora pensando segui ôtra tria,  
Chamando a famia  
Começa a dizê:  
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,  
Nós vamo a São Palo  
Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;  
Por terras aleia  
Nós vamo vagá.  
Se o nosso destino não fô tão mesquinho,  
Pro mêmo cantinho  
Nós torna a vortá.

E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,  
Intê mêmo o galo  
Vendêro também,  
Pois logo aparece feliz fazendêro,  
Por pôco dínhêro  
Lhe compra o que tem.

Em riba do carro se junta a famia;  
Chegou o triste dia,  
Já vai viajá.  
A seca terrive, que tudo devora,  
Lhe bota pra fora  
Da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.  
Oiando pra terra,  
Seu berço, seu lá,

Aquele norista, partido de pena,  
De longe inda acena:  
Adeus, Ceará!

No dia seguinte, já tudo enfadado,  
E o carro embalado,  
Veloz a corrê,  
Tão triste, o coitado, falando saudoso,  
Um fio choroso  
Escrama, a dizê:

- De pena e sodade, papai, sei que morro!  
Meu pobre cachorro,  
Quem dá de comê?  
Já ôto pergunta: - Mãezinha, e meu gato?  
Com fome, sem trato,  
Mimi vai morrê!

E a linda pequena, tremendo de medo:  
- Mamãe, meus brinquedo!  
Meu pé de fulô!  
Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!  
E a minha boneca  
Também lá ficou.

E assim vão dexando, com choro e gemido,  
Do berço querido  
O céu lindo e azú.  
Os pai, pesaroso, nos fio pensando,  
E o carro rodando  
Na estrada do Sú.

Chegó em São Paulo - sem cobre, quebrado.  
O pobre, acanhado,  
Percura um patrão.  
Só vê cara estranha, da mais feia gente,  
Tudo é diferente  
Do caro torrão.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,  
E sempre no prano  
De um dia inda vim.  
Mas nunca ele pode, só veve devendo,  
E assim vai sofrendo  
Tormento sem fim.

Se arguma notícia das banda do Norte  
Tem ele por sorte  
O gosto de oví,  
Lhe bate no peito sodade de móio,  
E as água dos óio  
Começa a caí.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,  
Ali veve preso,  
Devendo ao patrão.  
O tempo rolando, vai dia vem dia,  
E aquela famia  
Não vorta mais não!

Distante da terra tão seca mas boa,  
Exposto à garoa,  
lama e ao paú,  
Faz pena o norista, tão forte, tão bravo,  
Vivê como escravo  
Nas terra do Sú.



Depois dessa experiência literária com literatura popular, literatura de cordel, escreva abaixo quais os sentimentos ou lembranças que foram despertados em você, quais sentimentos do autor você conseguiu identificar e se você quiser escreva o trecho de que mais gostou ou chamou sua atenção. Escreva no cartãozinho.



### Aula 05 – Literatura Popular 2: Literatura e reflexão

Agora vamos conhecer um pouco sobre outro grande poeta cearense, Klévisson Viana, em seguida retire da cordinha, exposta em sua sala de aula ou biblioteca, um exemplar/folheto de Literatura de Cordel desse autor. Faça a leitura e depois faça uma roda de conversas sobre a leitura da obra.



O cordelista, cartunista e editor cearense Klévisson Viana, um dos principais expoentes da Literatura de Cordel, declama versos de sua autoria e de vários outros poetas populares e fala da importância dessa arte na construção da identidade cultural do Brasil.

Klévisson Viana é um contador de histórias nato. Poeta popular, cartunista, xilogravador e editor, é fundador da Tupynanquim Editora e da AESTROFE - Associação de Escritores, Trovadores e Folheteiros do Estado do Ceará.

Publicou 21 livros e mais de 100 folhetos de cordel de sua autoria, com versões para teatro, quadrinhos e TV, destacando-se o folheto "A quenga e o delegado", adaptado para a série Brava Gente, da Rede Globo (2001). Seus textos e suas gravuras estão contidos no livro "Charlemagne, Lampião & autres bandits" publicado em Paris - França no ano de 2005 e seus desenhos estão publicados em catálogos na Bélgica, na Itália, na Holanda e na Turquia.

Fonte: <http://tupynanquimeditora.blogspot.com.br/p/klevisson-viana.html>

Se você tivesse a oportunidade de conversar com o autor, depois de saber um pouco sobre ele, de seus trabalhos e depois de realizar a leitura de um dos folhetos criados por ele, o que você perguntaria? Elabore e escreva nas linhas abaixo três perguntas que você faria a Klévisson Viana. Seja criativo, sei que você é capaz!

---



---



---

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 06 – LITERATURA É ALIMENTO!

Conhecendo sobre *O Pão* e a *Padaria Espiritual*

Observe as seguintes imagens. Você consegue imaginar alguma relação entre essas imagens?



Se sim, escreva na linha essa relação → \_\_\_\_\_

Se não conseguiu imaginar nenhuma relação, não tem problema, pois, ao final desta aula, você entenderá que todas essas imagens fazem referência a um dos mais importantes grupos de Literatura e Cultura do Ceará.

**Mas antes de conhecermos sobre esse grupo, responda algumas perguntas sobre você:**

1. Você participa de algum grupo ou clube? Se sim, qual é grupo ou clube? Se sua resposta for não, mas você tem vontade de participar de algum grupo ou clube, escreva de que grupo você gostaria de participar. Lembre-se de que pode ser de qualquer lugar, grupos da escola, da igreja, do bairro, entre outros.  
\_\_\_\_\_
2. Você tem algum apelido? Gosta de ser tratado por esse apelido?  
\_\_\_\_\_
3. Caso você participasse de um grupo/clube que pedisse que você adotasse um apelido, que apelido seria esse e por quê?  
\_\_\_\_\_

Você consegue imaginar a importância que o pão tem na nossa sociedade? Pois é, o pão é um alimento que foi herdado há milhares de anos e que permanece diariamente em nossas refeições até hoje. Pensando nisso, um grupo de jovens escritores, pintores e músicos organizou a Padaria Espiritual, em maio de 1892.

Na Praça do Ferreira, em cada esquina, existiam quatro quiosques, abrigando cafés e restaurantes. O Café Elegante (esquina sudeste), o Restaurante Iracema (esquina sudoeste), o Café do Comércio (esquina noroeste) e o Café Java, que era o ponto de encontro desse grupo, localizado na antiga rua Formosa, atual Barão do Rio Branco.

Antônio Sales foi o idealizador dessa agremiação, mas escritores como Adolfo Caminha, Lopes Filho, Lívio Barreto, Ulisses Bezerra, Temístocles Machado e Tibúrcio de Freitas também fizeram parte deste grupo. Eles conversavam sobre literatura, protestavam contra o clero, a burguesia e tudo que fosse tradicional.

O Pão (pão de espírito) era o produto originário desses encontros, chamados de *Fornadas*.

A Padaria Espiritual enriqueceu bibliograficamente nossa terra com vários volumes de poesias, contos, romances além dos 36 números de *O Pão*. Essa vasta produção é considerada o movimento literário que antecede a Semana de Arte Moderna de 1922, principalmente quando condenou, em



obras de nossa literatura, quaisquer alusões a nomes de animais ou vegetais estranhos da fauna e flora brasileira como veremos a seguir.

### **Programa de Instalação da Padaria Espiritual**

I- 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.

II- A Padaria Espiritual se comporá de um Padeiro-Mor (presidente), de dois Forneiros (secretários), de uma Gaveta (tesoureiros, de um Guarda-livros na acepção intrínseca da palavra (bibliotecário), de um Investigador de Coisas e das Gentes, que se chamará Olho da Providência, e demais Amassadores (sócios). Todos os sócios terão a denominação geral de Padeiros.

V- Haverá um livro especial para registrar-se o nome comum e o nome de guerra de cada Padeiro, sua naturalidade, estado, filiação e profissão a fim de poupar-se a Posteridade o trabalho dessas indagações.

VI- 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.

VIII- As fornadas (sessões) se realizarão diariamente, à noite, com exceção das quintas-feiras, e nos domingos, ao meio-dia.

IX- 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

X- 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 celebres da história nacional ou estrangeira.

XI- Estas dissertações serão feitas em palestras, sendo proibido o tom oratório, sob pena de vaia.

XIV- É proibido o uso de palavras estranhas a língua vernácula, sendo, porém, permitido o emprego dos neologismos do Dr. Castro Lopes;

XVI- 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.

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

XIX- 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.

XXI- Será julgada indigna de publicidade qualquer peça literária em que se falar de animais ou plantas estranhas a Fauna e a Flora Brasileira, como - cotovia, olmeiro, rouxinol, carvalho, etc.

XXV- 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.

Fontes: Acioli, Socorro. É pra Ler ou pra Comer? Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2016. 3.ed. e [http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/Periodicos/O\\_Pao.html](http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/Periodicos/O_Pao.html)

Sobre os “nomes de guerra”, aqui abaixo colocamos a lista de alguns nomes dos padeiros, com seus criptônimos (pseudônimos):

- Antônio Sales (Moacir Jurema)
- Ulisses Bezerra (Frvolino Catavento)
- Henrique Jorge (Sarasate Mirim)
- Lívio Barreto (Lucas Bizarro)
- Adolfo Caminha (Félix Guanabarino)
- Antônio Bezerra (André Carnaúba)
- Rodolfo Teófilo (Marcos Serrano)



*Antônio Sales*  
Poeta



Membros da Padaria Espiritual. No centro da Foto, sentado à esquerda da mesa, o poeta Antônio Sales. Do outro lado da Mesa, Waldemiro Cavalcante. Em pé, entre os dois, Rodolfo Teófilo. À esquerda de Rodolfo Teófilo, o escritor José Nova e, na extrema esquerda, Papi Júnior. (Acervo do M.I.S.)

- ❖ **Agora responda! As imagens usadas no início da aula têm alguma relação? Você gostou de conhecer a Padaria Espiritual? Fale-nos um pouco sobre o que você mais gostou de aprender.**

---



---

### ATIVIDADE DE CASA

#### Você agora é um detetive!



Pesquise sobre um texto literário (poema, conto, romance, etc.) pertencente a um dos escritores que fizeram parte da Padaria Espiritual. Escreva em seu caderno de modo que possa ser destacado. Próxima aula iniciaremos nossas atividades pelos textos trazidos por você. Boa investigação!

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 7 – COMPARTILHANDO LEITURAS: dando vida às leituras!

Você já participou de um Sarau? Sabe o que é isso? Conte-nos o que você sabe.

---

Na aula de hoje vamos dar vida às leituras que foram realizadas durante a sua pesquisa! O espaço abaixo é destinado para você compartilhar sua pesquisa de casa e sua experiência de leitor e pesquisador de Literatura Cearense! Conte-nos qual o(a) autor(a) que você pesquisou, qual o texto literário que você encontrou, qual o gênero desse texto, se você gostou de conhecer esse(a) autor(a) e por quê. Tem algum trecho de que você gostou e que gostaria de ler ou de declamar para a turma? Há outras informações que você considera que são legais de compartilhar? Não guarde segredo, queremos vivenciar junto com você as leituras que foram realizadas. Mas antes compartilhe seu texto conosco como em um Sarau.

**SARAU** é um evento cultural em que as pessoas se encontram para se manifestar artisticamente. Em geral, o evento envolve dança, poesia, leitura de poemas, narrativas, música, teatro e artes plásticas (pintura, escultura, etc.)  
 Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br>

**OBS:** Caso você não tenha conseguido realizar sua pesquisa, não tem problemas. Vá ao final deste material. Lá você encontrará algumas biografias e poemas de escritores que participaram da Padaria Espiritual. Leia e escolha o poema de que mais gostou e compartilhe no espaço acima.

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

Aula 08 –



na biblioteca escolar

Nossa aula de hoje será na biblioteca escolar. Depois de chegarmos lá, escolha um livro em nossa Bolsa Literária. Dentro dessa bolsa tem vários passaportes de viagens. Não se esqueça: depois de escolher o seu passaporte/livro, somente irão existir vocês dois. Leia e depois nos conte como foi a sua experiência com esse livro. O espaço abaixo deve ser usado para escrever o que você achou da história, dos sentimentos ou as lembranças que foram despertadas durante a leitura. Você também pode escrever trechos do livro que mais apreciou. Fique à vontade caso queira desenhar algo que represente o livro que leu. Use esse espaço como um Diário de Leitura e desenhos! Embarque nessa viagem, tenho certeza de que você vai gostar!

A blank, lined page from a spiral notebook. The page is white with horizontal blue lines. The spiral binding is visible on the left side. The page is framed by a red border.

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

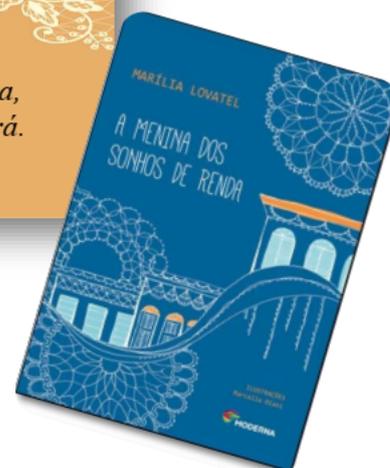
Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 09 – LITERATURA E ARTESANATO: a arte de tecer histórias



## Compreendendo o texto

1. Que sentimentos ou lembranças foram despertados em você durante a leitura do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Houve alguma parte da narrativa em verso que você mais apreciou? Escreva abaixo os versos de que mais gostou ou chamou a sua atenção.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. No final do livro, a autora explica os porquês de ter escrito essa história. Você se lembra quais foram os motivos? Escreva a baixo as motivações da autora.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Você conseguiu perceber algum(ns) elemento(s) da cultura nordestina e cultura cearense na obra? Qual(is)? Escreva a baixo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Você conhece ou vivenciou alguma história que poderia virar livro? Escreva abaixo essas histórias que você conhece e que poderiam fazer sucesso no mundo literário.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 10 – Sim, literatura é amor! É amor que arde e não se vê!

Ah, amor! Não há sentimento mais lindo, mais nobre e mais inquietante que o amor. Ainda bem que existe literatura, pois com ela podemos demonstrar nossos sentimentos por meio da linguagem. Alguns escritores cearenses compartilharam o significado desse sentimento. Vamos vivenciar esse amor por meio da leitura? Boa leitura e bom amor!

## AMOR

*Rachel de Queiroz*

Outro dia liguei o rádio e ouvi que faziam um concurso entre os ouvintes procurando uma definição para amor. As respostas eram muito ruins, até dava para se pensar que nem ouvintes nem locutores entendiam nada de amor realmente; o lugar-comum é mesmo o refúgio universal, que livra de pensar e dá, a quem o usa, a impressão de que mergulha a colher na gamela da sabedoria coletiva e comunga das verdades eternas. O que aliás pode ser verdade.

Mas a ideia de definição me ficou na cabeça e resolvi perguntar por minha conta. Tive muitas respostas. A impressão geral que me ficou do inquérito é que de amor entendem mais os velhos do que os moços, ao contrário do que seria de imaginar. E menos os profissionais que os amadores — digo os amadores da arte de viver, propriamente, e os profissionais do ensino da vida. Vamos ver:

**Dona Alda**, que já fez bodas de ouro, diz que o amor é principalmente paciência. Indaguei: e tolerância? Ela disse que tolerância é apenas paciência com um pouco de antipatia. E diz que amor é também companhia e amizade. E saudade? [...] Não. Afinal, o amor não vai embora. Apenas envelhece, como a gente.

A **jovem recém-casada** me diz que o amor é principalmente materialismo. Todos os sonhos das meninas estão errados. Aquelas coisas que se leem nos livros da *Coleção das Moças*, aqueles devaneios e idealismos e renúncias e purezas, está tudo errado. Quando a gente casa, é que vê que o amor não passa de materialismo. [...]

Um **senhor quarentão**, bem casado, pai de filhos: "Amor, como se entende em geral, é coisa da juventude. Depois de uma certa idade, amor é mais costume. É verdade que tem a paixão com seus perigos. Mas você falou em amor e não em paixão, não foi?"

— E de paixão, que me diz? — Aí ele se fecha em copas. "Deixo isso para os jovens. Velhote apaixonado é fogo. E eu não passo de um pai de família."

A **mãe da família desse senhor**: "Amor? Bem, tem amor de noiva, que é quase só castelos e tolices. Tem o de jovem casada, que é também muita tolice — mas sem castelos. Complicado com ciúme, etc., mas já inclui algum elemento mais sério. E tem o amor do casamento, que é a realidade da vida puxada a dois. Agora, o amor de mãe... Você perguntou também o amor de mãe?"

Respondi energeticamente que não: amor de mãe, não. Quero saber só de amor de homem com mulher, amor propriamente dito.

Diz o **solteiro**, quase solteirão, que se imagina irresistível e incansável: "Amor é perigo. Só é bom com mulher sem compromissos. [...] O melhor é amor forte e curto, que embriaga enquanto dura e não tem tempo para se complicar. Aquela história de marinheiro com um amor em cada porto tem o seu brilho, tem o seu brilho".

**AMOR IDEAL***Bráulio Bessa*

Repare, que tanta gente no mundo

Corre em busca de um amor

Alguém que seja ideal

Aquela altura

Aquela cor

Aquele extrato bancário

Aquele belo salário

A quem ligue para a idade

Para raça, religião

Mas quem busca perfeição

Não busca amor de verdade

O ideal é amar

Inclusive o diferente

Afinal, que graça tem

Amar uma cópia da gente?

Procure sem ter critérios

O amor tem seus mistérios

E deixa a gente atordoado

Você sai para procurar

E ao invés de achar

Acaba sendo achado

E quando o amor lhe acha

Não tem para onde correr

Finda logo essa besteira

De mil coisas para escolher

Finda todo preconceito

É como se no seu peito

Coubesse o mundo inteiro

Com todo tipo de gente

E aceita que o diferente

É só alguém verdadeiro

Percebe que a estrada é repleta de amor

E você, nessa jornada,

Vai sorrir, vai sentir dor

Vai errar e acertar

Na peleja para encontrar

Um sentimento real

E uma dica, companheiro

Se o amor for verdadeiro,

Já é o AMOR IDEAL.



18

**COMPREENDENDO OS TEXTOS**

1. Em sua crônica, Rachel de Queiroz dividiu conosco as várias definições de amor. Você acredita que existem diferentes tipos e definições de amor? Dê exemplos.

---



---



---

2. Em um trecho, Rachel de Queiroz afirmou: “Quero saber só de amor de homem com mulher, amor propriamente dito.”. Que sentidos podem ser atribuídos à expressão “amor propriamente dito”? Explique.

---



---

3. Na poesia de Bráulio Bessa, o autor fala do amor ideal. Para você o que é um amor ideal? Você acredita em amor ideal?

---



---

4. Bráulio afirma que “O ideal é amar/Inclusive o diferente”. Que sentidos podemos extrair desses versos?

---



---

5. O autor finaliza seu poema com uma dica: “Se o amor for verdadeiro/ Já é amor ideal”. Você concorda com essa afirmação? Para você o que é amor verdadeiro?

---



---

6. Há diferença(s) entre amor verdadeiro e ideal? Qual(is)?

---



---

7. Qual(is) a(s) semelhança(s) e/ou diferença(s) entre o “amor propriamente dito” defendido por Rachel e o “amor ideal” apresentado por Bráulio Bessa? Apresente-as abaixo.

---



---



---



---

8. Com suas palavras e sentimentos, defina AMOR!

---



---

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 11 – Literatura é música, é arte, é história!



Não quero lhe falar  
Meu grande amor  
Das coisas que aprendi  
Nos discos  
Quero lhe contar como eu vivi  
E tudo o que aconteceu comigo

Viver é melhor que sonhar  
Eu sei que o amor  
É uma coisa boa  
Mas também sei  
Que qualquer canto  
É menor do que a vida  
De qualquer pessoa

Por isso cuidado, meu bem  
Há perigo na esquina  
Eles venceram e o sinal  
Está fechado pra nós  
Que somos jovens

Para abraçar seu irmão  
E beijar sua menina na rua  
É que se fez o seu braço  
O seu lábio e a sua voz

Você me pergunta  
Pela minha paixão  
Digo que estou encantada  
Como uma nova invenção  
Eu vou ficar nesta cidade  
Não vou voltar pro sertão  
Pois vejo vir vindo no vento  
Cheiro de nova estação  
Eu sinto tudo na ferida viva  
Do meu coração

Já faz tempo  
Eu vi você na rua  
Cabelo ao vento  
Gente jovem reunida  
Na parede da memória  
Essa lembrança  
É o quadro que dói mais

Minha dor é perceber  
Que apesar de termos



### COMO NOSSOS PAIS

Belchior

Feito tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos  
E vivemos  
Ainda somos os mesmos  
E vivemos  
Como os nossos pais

Nossos ídolos  
Ainda são os mesmos  
E as aparências  
Não enganam não  
Você diz que depois deles  
Não apareceu mais ninguém

Você pode até dizer  
Que eu tô por fora  
Ou então  
Que eu tô inventando

Mas é você  
Que ama o passado  
E que não vê  
É você  
Que ama o passado  
E que não vê  
Que o novo sempre vem

Hoje eu sei  
Que quem me deu a ideia  
De uma nova consciência  
E juventude  
Tá em casa  
Guardado por Deus  
Contando o vil metal

Minha dor é perceber  
Que apesar de termos  
Feito tudo, tudo  
Tudo o que fizemos  
Nós ainda somos  
Os mesmos e vivemos  
Ainda somos  
Os mesmos e vivemos  
Ainda somos  
Os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais



**COMPREENDENDO O TEXTO**

1. Após a leitura, identifique o(s) verso(s) que mais o agradou (daram) e por quê?

---

---

2. Houve algum(ns) verso(s) que você não entendeu? Qual(is)?

---

---

3. De modo geral, o que você entendeu sobre o poema/canção?

---

---

4. Observe que nessa canção há uma conversa, um aconselhamento. Releia novamente ou escute a canção e responda: quem é o eu lírico e para quem esse sujeito lírico está se dirigindo? Lembrando que o Eu lírico não é o autor. O **Eu lírico**, **Sujeito Lírico** ou **Eu poético** é o termo usado para indicar a voz ou pensamento daquele(a) que se manifesta na poesia, aquele que fala.

---

---

5. Essa canção/poesia é uma composição de 1976 escrita pelo poeta, compositor e filósofo cearense Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelles Fernandes, mais conhecido como Belchior. Você já estudou ou ouviu falar sobre o período da Ditadura Militar no Brasil? O regime ou Ditadura Militar foi o período em que o Brasil era governado por militares. Isso ocorreu nos anos de 1964 a 1985 (21 anos). O governo desse período caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o governo militar. Para que sua letra não fosse censurada, o compositor falou da relação entre pais e filhos para, por trás das linhas, falar da luta pela liberdade. Em que versos você consegue identificar a relação entre pais e filhos e luta pela liberdade?

---

---

6. Vivemos, diariamente, lutando por nossos espaços, por nossa identidade, por nossa liberdade e direitos que deveriam ser assegurados, mas que por muitas vezes são silenciados. Mulheres que ainda sofrem abusos, pessoas que têm suas liberdades e/ou vidas interrompidas por falta de oportunidade, de emprego, de educação de qualidade. Aqui o silêncio não é permitido! O espaço abaixo é livre, use a linguagem como ferramenta para expressar e registrar seus sentimentos, suas angústias, seus sonhos, desejos, etc. Como disse Belchior: “Viver (registrar, participar, ir à luta) é melhor que (só) sonhar”.

## LITERATURA E CULTURA CEARENSE

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Série: 1º Ano \_\_\_\_

Prof: Lya Parente

## Aula 12 - Literatura fantástica



Vamos agora fazer a leitura do conto do escritor cearense Moreira Campos. Boa leitura!

## DIZEM QUE OS CÃES VÊM COISAS

Ela chegou diáfana, transparente, no vestido branco que lhe descia até os pés calçados pelas ricas sandálias de pluma. Ninguém lhe ouviu os passos. Sentou-se à beira da grande piscina, cruzando as pernas longas. Chegou antiquíssima, atual e eterna, com a sua cara de máscara. Moldada em gesso? Apenas uma presença, porque pousou como uma sombra. Mas por um fragmento de tempo, um quase nada, reinou entre todos um silêncio largo, que se estendeu pelo vasto terreno murado da mansão ensombrada pelas árvores, dominou a enorme piscina e emudeceu as próprias crianças pajeadas pelas babás de aventais bordados, e vejam que as crianças são indóceis.

Um presságio.

Fragmento de tempo apenas, porque o homem gordo, de ventre imenso, saltou dentro da piscina com o copo de uísque na mão. Espadanou água por todos os lados, a piscina transbordou. Muitos se molharam, outros saltaram da cadeira de lona.

- Bruto! – disse alguém íntimo, sem que ele se aborrecesse, bêbado.

A onda de água despejou-se sobre Ela, que não se moveu: era trespassável e transparente. Floco de névoa pronto a esvoaçar. Permaneceu parada, a cara imóvel, nenhum ricto. Apenas parecia consultar no pulso um relógio invisível, para marcar o tempo. O homem de ventre enorme já estava à beira da piscina, gotejante e trêpago, para uma nova dose de uísque, os dedos graúdos catando no balde os cubos de gelo. Mulheres seminuas, o cordão do biquíni, as nádegas reluzentes de sol e gotas d'água. As rodas, as conversas, os garçons que circulavam, as bandejas de salgadinhos.

Uns óculos escuros sofisticados no sutiã mínimo:

- Por favor.

O garçom atendia, solícito, perdendo os olhos ávidos nos seios mal contidos, oferecidos e inatingíveis.

- Obrigada.

O garçom mantinha a dignidade, ereto. A menina chegou e segurou a mãe pelo queixo:

- Mãe-ê, quero uma coca-cola.

A mãe não lhe dava atenção em flerte com o recente campeão de vôlei, uma estrutura de tórax (a mãe da menina contrariava-se apenas com o tufo de pelos que ele tinha no peito, quase imoral). A menina impacientava-se:

- Mãe-ê, uma coca-cola.

- Deixa de ser chata!

O campeão levantou-se para apanhar o refrigerante. Em roda mais distante conversavam os homens graves: a última medida do governo, a crise econômica.

- O país vai à bancarrota.

- Vai o quê?

- A bancarrota.

- Fazia tempo que eu não ouvia essa palavra.

- Mas vai.

Aceitava-se a bancarrota sem muita convicção. Na grande varanda, as senhoras grisalhas e indusnáveis, pulseiras tilintantes na flacidez dos braços, discutiam os novos valores morais e comentavam o recente desquite.

- A menina dela não tem um ano de casada.

- É a segunda que se separa.

- Como?

- A segunda.

Aniversário da dona da mansão, que se acompanhava ao violão com graça, aplaudida pelos que estavam em volta. O garçom (ou *maitre*, porque era solene) curvou-se ao seu ouvido. Ela se livrou do violão, levantou-se e bateu palmas chamando todos para o almoço à americana, as mesas sob as árvores. Cada um apanhou o seu prato, formaram-se as filas, o homem gentil cedeu lugar a umas nádegas rijas, cortadas sempre pelo cordão do biquini:

- Faz favor.

- Obrigada.

Os cães de raça latiam e uivavam desesperadamente nos canis (e dizem que os cães vêem coisas). Foi preciso que o tratador viesse acalmá-los, embora eles rodassem sobre si mesmos e rosnassem. A distância, a piscina quase olímpica, agora deserta: toalhas esquecidas. O vidro de bronzeador, o cinzeiro sobre a mesinha cheio de pontas de cigarro marcadas de batom.

As filas. Alguém tangeu o gato que lutava com um pedaço de osso. Lenita fez o prato do marido, preparou também o seu. Mordia a fatia de peru com farofa, quando se lembrou do filho:

- Cadê o Netinho?

Certa angústia na voz. Chamou o marido, gritou pela babá, que se distraía com as outras na varanda. Olhos espantados e repentino silêncio talvez maior de qualquer outro. Refeições suspensas, uma senhora mantinha no ar o garfo cheio. Tentavam segurar Lenita. O Ela se desvencilhava:

- Cadê o Netinho? Cadê?

As águas da grande piscina eram tranquilas, apenas levemente franjadas pelo vento. Boiava sobre elas uma carteira de cigarros vazia. Mas a moça que se aproximava parecia divisar um corpo no fundo, preso à escada. Voltaram a afastar Lenita, o marido a envolveu nos braços possantes, talvez procurando refúgio também. O campeão de vôlei atirou-se à piscina e veio à tona sacudindo com a cabeça os cabelos longos: trazia sob o braço um corpo inerte, flácido, de apenas quatro anos e de cabelos louros e gotejantes.

O médico novo, de calção, tentou a respiração artificial, e boca-a-boca (os lábios de Netinho estavam arroxeados), e levantou-se sem palavras e sem olhar para ninguém. Lenita soltou-se e agarrou-se ao filho:

- Acorde, acorde! Pelo amor de Deus, acorde?

Conseguiram afastá-la mais de uma vez, quase desmaiou. A amiga limpava-lhe com os dedos a sobra de farofa que se grudava ao seu rosto. Os cães de raça voltavam a latir desesperadamente, e dizem que os cães vêem coisas.

Lenita ficou para sempre com a sensação do corpo inerte e mole entre os braços. Uma marca, uma presença, que procurava desfazer com as mãos. Cabelos louros e gotejantes. Às vezes, ela despertava na noite:

- Acorde, acorde!

A presença também daquele instante de silêncio que pesara sobre a piscina. Um pressentimento apenas? Precisamente o momento em que Ela chegara, transparente e invisível, e se a senhora à beira da piscina, cruzando as pernas longas, antiquíssima, atual e eterna.\_\_\_\_

**Fonte:** CAMPOS, José Maria Moreira. *Dizem que os cães vêem coisas*. Fortaleza: Edições UFC, 1987.





# Antologia de Poemas

*Autores: Poetas da Padaria Espiritual*

**RODOLFO TEÓFILO**

Rodolfo Marcos Teófilo nasceu em 6 de maio de 1853, na cidade de Salvador, Bahia, e faleceu em Fortaleza no dia 2 de julho de 1932, aos 79 anos de idade. Farmacêutico, graduado pela Faculdade de Medicina da Bahia, tornou-se um sanitarista de renome, graças à luta que, de maneira filantrópica, enfrentou no combate às doenças, particularmente a varíola. Pelo seu desempenho nessa área da saúde, recebeu do Congresso Nacional o título de Varão Benemérito da Pátria. Foi romancista, contista, cronista, naturalista, historiador e poeta. Sua obra é extensa, com temas variados. Embora tenha sido alvo de censura de críticos nacionais, segundo Antônio Sales o autor é considerado um dos nossos maiores escritores, o "fiel e poderoso intérprete da alma cearense". Publicou: História da seca no Ceará (1883); A fome (1890); Os brilhantes (1895); Maria Rita (1897); Paroara (1899); Violação (1899); Secas no Ceará- Segunda metade do século XIX (1901/1922- 2.ed.); O conduru (1910); Memórias de um engrossador (1912); Lira rústica (1913); Telesias (1913); A seca de 1915 (1922); Reino de Kiato (1922); Sedição de Juazeiro (1922); O caixeiro (1927); Cobertura de tacos, 1931; e vários livros de caráter científico. Muitas de suas poesias foram publicadas na revista A Quinzena, do Clube Literário e em O Pão da Padaria Espiritual. Ingressou na Academia Cearense de Letras no dia 8 de setembro de 1922 no período da primeira reorganização do sodalício, ocupando a cadeira número 36. Na segunda reorganização, passou para o quadro de honra e, em 1951, foi escolhido para patrono da cadeira número 33. Pertenceu à Padaria Espiritual, onde foi o terceiro e último padeiro-mor, ao Clube Literário, ao Centro Literário, ao Instituto do Ceará e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.



Fonte: <http://www.academiacearensedeletas.org.br/patrono.php?pat=115>

**O LIVRO**

O bom livro é, filho, um buril  
sagrado,  
Faz de nossa alma um belo cristal.  
Exalça o bem um prisma facetado  
Apaga as linhas tortas do mal.

Nossa alma qu'era um sólido  
apagado,  
Sem faces, linhas, plano, todo igual  
Faz gema pura, cristal, que  
lapidadeo!  
Na vida nos servindo de fanal.

Nosso espírito quanto mais ele burila  
Mais luz d'aresta do cristal cintila,  
Mais pura a gema se tornando vai.

Façamos dele o nosso companheiro  
Guia na vida com igual luzeiro  
Nos escolhos do mundo não se cai.  
TEÓFILO, Rodolfo. Ocaso versos. Brasília: Edições da  
Casa do Ceará de Brasília, 1997. p. 99.

**A PAIXÃO**

De longe vem a brisa a passo, vagarosa,  
Brincando ora no vale e ora na colina,  
Beijando brandamente a folha pequenina  
Da linda sensitiva imbele, vergonhosa.

Os beijos leves são, que a "pudica" mimosa  
Nem sente s 'ocular, a fronte não inclina,  
E mira na corrente argêntea, cristalina,  
A sombra da palmeira altiva, majestosa.

A brisa pouco a pouco em vento transformou-  
se,  
Veloz, enfurecido então o vendaval  
Ao vale e a colina agora arremessou-se.

Como a brisa é a paixão: nos vem sem fazer  
mal

- Tão branda, tão suave, até que apoderou-se  
Do nosso coração, titânica, fatal!

Fonte: TEÓFILO, Rodolfo. A paixão. In: A Quinzena. Fortaleza, v. 1, nº 7, p. 53, 15  
de abril de 1887. [ED. FACSIMILAR].

**CONSOLAÇÃO**

Deixai virem a mim os pequeninos,  
Com seu olhar de angélica piedade  
Dizia Cristo, todo amor, bondade,  
Aqueles que o seguiam, peregrinos.

Deixai-os vir a mim, pobres meninos,  
Que se acerquem da fonte da Verdade,  
No começo da vida, em sua idade,  
Não há sorte fatal, nem maus destinos.

Deixai virem a mim os que padecem  
Com fome de justiça, os que carecem  
De conforto na dor, que os amargura.

Deixai virem a mim os desgraçados,  
Os pobres da fortuna deserdados ...

A todos meu amor, minha ternura.

Fonte: TEÓFILO, Rodolfo. Telesias: versos da mocidade. Lisboa:  
A Editora, 1913. P.7, 29.

**ANTÔNIO SALES**

**Antônio Sales** (Paracuru, 13 de junho de 1868 — Fortaleza, 14 de novembro de 1940) foi um romancista e poeta brasileiro que ocupou os cargos de secretário da justiça e do interior no tempo em que General Bezerril governou o estado do Ceará, além de deputado estadual. É muito lembrado como uma das figuras mais marcantes da literatura cearense por ter fundado a Padaria Espiritual juntamente com Adolfo Caminha, Antônio Bezerra, Lívio Barreto, Henrique Jorge, Juvenal Galeno e vários outros jovens intelectuais que formavam o círculo cultural de Fortaleza do fim do século XIX. A Padaria Espiritual ganhou bastante visibilidade por sua forma irônica e irreverente de criticar a "provincianidade" fortalezense da época em busca de um resgate criativo dos espaços e dos meios de cultura no Ceará, movimento que influenciou a *Semana de Arte Moderna*. Foi redator do jornal "*O Pão*", através do qual se divulgavam as ideias da agremiação literária que participava, do qual exerceu o cargo de *padeiro-mor*. É

conhecido também por ser amigo de Machado de Assis e por jamais ter aceitado aos inúmeros convites de compor a, então em fundação, Academia Brasileira de Letras. É o patrono da Academia Cearense de Letras e foi batizado por Rachel de Queiroz como "padrinho e figura suprema das letras no Ceará".

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio\\_Sales](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Sales)

Antônio Sales era muito irreverente. Em seu livro *Fora do Sério* o autor reuniu epigramas (pequenas composições poéticas que terminam num pensamento engenhoso ou satírico) e sátiras que comentava da vida do povo brasileiro. Eis, a seguir, algumas amostras da comicidade de SALES:

— Passa na estrada um camelo  
e um corcunda, palpitante  
de alegria, disse ao vê-lo:  
— "Mas que animal elegante!"

— Vi um médico fardado  
Que perfeito matador:  
quem escape do soldado,  
não escapa do doutor...

— "Não gosto de ouvir  
tolices!" —  
exclamas, estomagado,

Para que não as ouvisses,  
devias ficar calado.

— A fealdade é um direito;  
por isso ninguém a acusa.  
Mas ser feia desse jeito ...  
Perdão: a senhora abusa!

— É difícil que aconteça  
dor de cabeça ela ter:

pôde a dor aparecer  
mas não encontra cabeça...

— Para que não te de praza  
ver gente má pela frente,  
precisas primeiramente  
não ter espelhos em casa...

— Em certo escritor satírico,  
de uma irreverência atrás,  
nós achamos muito espirito  
quando não fala de nós.

— As cobras que tem no  
anel,  
certo médico alopata,  
são, de certo, cascavel:  
onde ele põe a mão, mata!

— A certa moça, na rua  
bradei com sinceridade:  
— Vossa Excelência é a  
Verdade!  
— Por que? - Por que está  
tão nua!...

— Em tua genealogia  
Fidalgo, vais longe ... Até  
que hás de chegar, algum dia,  
ao Congo, Angola ou Guiné...

**A UM MÉDICO**

— A medicina exercendo,  
por longos anos viveu;  
mas um dia, adoecendo,  
e não querendo  
mil dos colegas chamar,  
quis de si mesmo tratar ...  
E em poucos dias morreu.

**A UM JUIZ**

— A tua venalidade  
não tem, neste mundo, a  
gêmea,  
foi uma felicidade  
não teres nascido fêmea...

**A UM PATRIOTA**

— Um demagogo exemplar,  
com uma violência louca,  
levou a vida aclamar,  
e só deixou de gritar,  
quando lhe encheram a boca!

### OFERTÓRIO

Oh, Minha Terra!  
 Oh! minha grande Mãe de areia e argila,  
 Que um puro céu refletas na pupila;  
 Mãe dolorosa, a quem às vezes  
 O vento e o sol declaram guerra  
 Durante longos, longos meses,  
 Ceifando vidas e fechando lares,  
 Matando a fauna, aniquilando a flora,  
 Reduzindo a desertos tumulares  
 As estâncias ubérrimas de outrora;

Eu, que sempre te amei e mais te amando  
 Quando, na terra alheia,  
 Com saudades de te andei chorando  
 E meus prantos dispersos,  
 Caídos sobre a areia  
 Da gleba estranha, transformando em versos;

Oh! Minha Terra, de que sou apenas  
 Uma frágil partícula, animada  
 Pelo sopro de Deus, das mais pequenas,  
 Mas brilhando com a luz de ti jorrada,  
 De ti, Terra da Luz, que em luz te abrasas,  
 Como a Fênix da lenda,  
 E ao fim surges das cinzas, estupenda  
 De força e graça; abrindo novas asas;

Oh! Minha Terra, que és bela como-quer que te  
 apresentes

— Praia, sertão, planície, vale ou serra.  
 A despeito dos fados inclementes,  
 Com teus tão puros ares,  
 Com teus céus tão formosos,  
 Com teus verdes mares,  
 Com teus bosques umbrosos,  
 Com teus filhos ousados, diligentes,  
 Com tuas filhas belas, corajosas, Honestas e  
 fecundas,  
 Gente estoica, medrada aos sóis ardentes,  
 Almas cheias de arrojos e ternuras,  
 Destemidas, jucundas, E no crisol da dor feitas  
 mais puras,

— Cardos que o amor faz rebentar em rosas;

(...)

Fonte:

[http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/revistas/1941/ACL\\_1941\\_04\\_Alb\\_a\\_Valdez\\_O\\_CEARA\\_NA\\_POESIA\\_DE\\_ANTONIO\\_SALES.pdf](http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/revistas/1941/ACL_1941_04_Alb_a_Valdez_O_CEARA_NA_POESIA_DE_ANTONIO_SALES.pdf)

### OFÍCIO DE VIVER

A peregrinação da vida  
 é palio de constante penitência,  
 paixão e impio sacrificio  
 a transitar no tempo sem lugar.

Salmo de inconfessadas solidões.  
 promessa de pecados dolorosos,  
 rosário de penas húmidas choradas.

Céu de pedra carregado  
 e esperanças sepultadas.

### A RENDIÇÃO DO TEMPO

No poluído rio do pensamento,  
 espaço sem estrelas  
 seco e desganhado,  
 mergulham urubus  
 procurando despojos de ilusões.

longos, dormentes, os dias existem  
 queimados pelo tédio de existirem  
 no lodo dos sentidos.

Silêncio apavorado só de o ser,  
 vítima desta espera de abandono,  
 tempo de horas calcinadas  
 a cada instante do futuro sepultadas.

### PÁTRIA VELHA

Este país vai todo em polvorosa!  
 A anarquia por toda parte impera,  
 a lei sucumbe inerme e dolorosa,  
 a tirania estúpida prospera.

Da traição medra a planta venenosa,  
 a semente dos ódios prolifera,  
 a dilapidação campeia e goza  
 das vacas gordas a ditosa era...

As eleições são conto de vigário,  
 couro e cabelo tira-nos e erário,  
 geme a lavoura, os bancos não têm fundos

Mas — para consolar-nos deste inferno —  
 brevemente a mensagem do governo  
 dirá que estamos no melhor dos mundos!

## LÍVIO BARRETO



**Lívio Barreto** nasceu na fazenda Angicos, na cidade de Granja-CE, em 18 de fevereiro de 1870 e faleceu aos 25 anos de idade, fulminado por uma congestão cerebral, em Camocim-CE, em 1895. Lívio ajudou a fundar o importante movimento literário chamado Padaria Espiritual. Publicou poemas no jornal dessa agremiação, O Pão. É considerado o maior poeta simbolista do Ceará, embora tenha escrito poemas românticos e parnasianos. Teve uma única obra publicada de forma póstuma por seu amigo Waldemiro Cavalcanti, intitulada *Dolentes*, em 1897.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADvio\\_Barreto](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADvio_Barreto)

### ATRAVÉS DO SONHO

Cerro os olhos de noite, enquanto o sono

Não chega, e deixo-me ficar sonhando  
Neste abstrato e lânguido abandono  
De quem com o coração vai conversando.

E como um triste e luminoso bando  
De garças, sob o azul de um céu de outono,  
Vão minhas utopias emigrando  
Do altar aonde o teu amor entrono.

Trono de flores que a ilusão colora  
Minuto por minuto, enquanto chora  
O Coração no íntimo, sentido.

Aonde o teu amor mal pousa e aonde  
Minha esperança última se esconde  
Como um pássaro triste e malferido.

### COM AS ANDORINHAS II

Hás de vir, hás de vir, bem sei que há de  
Tua presença minha dor calmar;  
E hás de minh'alma aflita ver flutuar  
Por entre as sombras que a tua alma invade.

Asa ao meu verso dando a ansiedade,  
E o amor a força indômita do mar,  
Continuamente ela há de te encontrar  
Sob a alameda umbrosa da saudade.  
Velhos castelos ficam no abandono,  
Como às rajadas ásperas do outono  
Viúvo jardim de folhas amarelas.  
Mas volta a primavera, a vida, o amor...  
Voltam as andorinhas: vem com elas!  
Mata a tua saudade e a minha dor!

### COM AS ANDORINHAS I

Adeus! dizem-te adeus minha tristeza  
E a minha mágoa, o meu isolamento;  
Porém minh'alma não; meu pensamento

Não e não! minha cândida princesa.  
Do mundo cruzo a túrbida devesa  
Cheia de cardos, cheia de tormento,  
Resignado? Eu sei? no esquecimento  
Talvez, talvez lutando na incerteza.

Vão-se no outono as andorinhas pretas,  
Canta a saudade mística dos Poetas  
Eternas loas, doloridos poemas.  
Mas nestas notas a esperança ecoa...  
Adeus? Pois bem: adeus! porém perdoa  
Se eu te não choro as lágrimas extremas.

### CONDENADO I

Sobre o estrado infamante o condenado...  
Em volta o Povo, e a soldadesca em guarda  
O cutelo a descer muito não tarda,  
Não tarda muito o instante desejado.  
Entanto o réu, ao murmurar ansiado  
Da multidão, tirita e se acovarda  
E à turva sombra misteriosa e parda  
Da Morte se aproxima, desgraçado.  
Mas, quem sabe? o perdão talvez, ainda  
Chegue a tempo. Um instante mais!... infinda  
Tortura! e chora, e reza e desespera!...  
Assim meu coração por entre a bruma  
Da Dúvida vê morrer um por uma  
As ilusões e no entretanto espera!

### AMOR! AMOR!

Lá vem o dia  
Abrindo os olhos;  
Olha e só vê flores aos molhos  
E alegria!

Canções maviosas  
Em cada galho,  
Pérolas as per'las do orvalho,  
Tremem nas rosas.

Ressoa um canto;  
Ressoam trinos:  
São as aves: estão como meninos  
Em dia santo.

O campo inteiro,  
A relva toda;  
Até o vento anda de roda,  
Que brejeiro!

O riacho, o rio,  
O próprio mar  
Se aqui estivesse ia cantar  
Como um vadio,

E agora nós;  
Olha este céu:  
Azul como um olhar: é o teu  
Se ele tem voz!...

Sim, o céu fala  
Com a voz de Deus...  
Que cheiro é este que se exala  
Dos seios teus?

Alguma flor?  
Vê bem, procura...  
Não, é tua alma que murmura.  
Amor! Amor

**ANTÔNIO BEZERRA**

Antônio Bezerra de Menezes nasceu na cidade de Quixeramobim em 21 de fevereiro de 1841 e faleceu em Fortaleza no dia 28 de agosto de 1921, aos 80 anos de idade. Autodidata, dotado de vasta cultura, foi notável pesquisador de Ciências Naturais e historiador de profunda acuidade. Iniciou-se no mundo das letras como poeta, lançando na sua juventude *Sonhos de moço*, 1872 - uma coletânea de poesias líricas. Foi cronista, jornalista combativo e abolicionista convicto tendo lutado com ardor pela extinção do cativeiro. Publicou em 1883 o livro *Três líras*, em conjunto com Justiniano de Serpa e Antônio Dias Martins – os *Poetas da Abolição* - cabendo-lhe a parte intitulada *Lampejos*. Publicações: *Maranguape – Notas de viagem*, 1885; *Horas de recreio* (coleção de folhetins), 1886; *Notas de viagem ao Norte do Ceará*, 1889; *O Ceará e os cearenses*, 1906; e *Algumas origens do Ceará*, 1918. Foi sócio fundador da Academia Cearense. Na primeira reorganização do sodalício, ocorrida em 1922, escolheram seu nome para patrono da cadeira número 11. Nas reorganizações subsequentes passou para patrono da cadeira 5 (reorganização de 1930) e cadeira número 4, em 1951. Membro do Instituto do Ceará, onde também foi sócio fundador, da Padaria Espiritual e do Centro Literário.



Fonte: <http://www.academiacearensedeletras.org.br/patrono.php?pat=20>

**À minha eterna namorada**

Lembro cada momento  
Único e verdadeira  
Com você a meu lado  
Iremos ser muito felizes  
Amando-nos por inteiro.  
Hoje, ontem e amanhã  
Estaremos sempre juntos  
Lembrando o que passou  
Esperança é o que restou  
Na vida intensa vivida  
Amaremos por toda vida.

**O Homem que Deus escolheu.**

Homem que Deus escolheu  
Acredita que ele voltará  
Reconhecido pastor verdadeiro  
Olhando para o mundo inteiro  
Leva pessoas a Jesus Cristo  
Dignifica seu nome no que faz  
Orando por quem é incapaz.  
Sua vida nas mãos do senhor  
Indo por onde for  
Levará consigo a família  
Vivendo com integridade  
Amando a palavra e a verdade.

**Reflexão**

Elevo meus pensamentos.  
Sinto descontentamento.  
Como se tivesse ao vento.  
Correndo contra o tempo.

Eu preciso apressar-me  
Pois o tempo não para.  
Há vida em tudo que toco.

Temos que transformar  
Sentimento em realidade  
Pois quando passa o tempo  
Sobra apenas a nossa Verdade.

**Despedida**

Vamos sentir muito sua falta  
Amamos você a nossa maneira  
Lembraremos dos tempos de colégio  
Tantas brincadeiras Juntos  
Espero que Deus te acolha  
Remido de seus pecados.

Bons momentos não esqueceremos  
Estaremos sempre orando por ti  
Travando uma briga com o inimigo  
Todos os dias um novo desafio  
Iremos lutar contra potestades  
Onde o Amor a Deus nos basta

Juntos estarão na eternidade  
Relembrando a nossa idade.

## JUVENAL GALENO

**Juvenal Galeno da Costa e Silva** (Fortaleza, 27 de setembro de 1838 — 7 de março de 1931) foi um escritor brasileiro.

Galeno era primo pelo lado paterno de Capistrano de Abreu e Clóvis Beviláqua e pelo lado materno de Rodolfo Teófilo. É considerado o fundador do primeiro jornal puramente literário no Ceará. Escreveu numerosas poesias assim como a obra crítica *Lendas e Canções Populares*. Seu livro *Prelúdios Poéticos* de 1856 é considerado como "marco inicial do Romantismo no Ceará". Ingressou como alferes nos quadros da Guarda Nacional, como também no Partido Liberal, em cujo jornal passou a colaborar, entre outras coisas.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Juvenal\\_Galeno](https://pt.wikipedia.org/wiki/Juvenal_Galeno)

### O Escravo

Vou cantar a minha vida,  
Nos ferros da escravidão ...  
Calai-vos, celestes auras,  
Rugi com força, oh, tufão!  
Que é filha do desespero  
A minha rude canção,  
Como a dor que  
m'apunhala,  
Nos ferros da escravidão!

### O Pobre Feliz

Sou pobre, mas sou ditoso,  
De ninguém invejo o fado.  
Me falta, sim, o dinheiro.  
Mas, de minha Rosa ao lado,  
Não me falta amor constante  
Sossego, mimoso agrado. S  
ou pobre, mas sou ditoso,  
Meu Deus!  
Ao lado de minha Rosa,  
Cercado dos filhos meus!

### A Noite de S. João

Em minha terra a estas horas  
Eu sorria alegremente,  
Tirava sorte co'as moças,  
E brincava tão contente!  
Era ledó e folgazão  
Em noite de S. João!  
Fonte: *Prelúdios Poéticos*

### A Canção do Jangadeiro

Rema, rema, jangadeiro,  
Vai tua esposa abraçar,  
Ver os tão tristes filhinhos,  
Que já choram de esperar!

### Mistério do Mar

- Jangadeiro, jangadeiro,  
Que jazes cantando assim,  
Embalado pelas vagas  
No seio do mar sem fim?

E o jangadeiro nas ondas  
Cantava triste canção;  
Solto o remo, presa a vela,  
De sua jangada então.

- "Ai de quem amou na vida ...  
"Ai de quem sentiu amor ...  
"Ai de quem sonhou constante  
"Um peito falso .... traidor!

### A Jangada

Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?  
Tu queres vento de terra,  
Ou queres vento do mar?  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Aqui no meio das ondas,  
Das verdes ondas do mar,  
És como que pensativa,  
Duvidosa a bordejar!  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Saudades tens lá das praias,  
Queres n'areia encalhar?  
Ou no meio do oceano  
Apraz-te as ondas sulcar?  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Sobre as vagas, como a garça,  
Gosto de ver-te adejar,  
Ou qual donzela no prado  
Resvalando a meditar:  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Se a fresca brisa da tarde  
A vela vem te oscular,  
Estremeces como a noiva  
Se vem-lhe o noivo beijar:  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Quer sossegada na praia,  
Quer nos abismos do mar,  
Tu és, ó minha jangada,  
A virgem do meu sonhar:  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Sé à liberdade suspiro,  
Vens liberdade me dar;  
Se fome tenho - ligeira  
Me trazes para pescar!  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

A tua vela branquinha  
Acabo de borrfifar;  
Já peixe tenho de sobra,  
Vamos à terra aproar:  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

Ai, vamos, que as verdes ondas,  
Fagueiras a te embalar,  
São falsas nestas alturas  
Quais lá na beira do mar:  
Minha jangada de vela,  
Que vento queres levar?

## APÊNDICE F – Relatos de experiência dos alunos

## Relato do Aluna 04 – D

## O dia da Aula de Campo

Bom pra começar foi ótimo ontem dia 13 de Junho de 2018 eu estive pela primeira vez o teatro de José de Alencar e o museu do Ceará, eu aprendi tanto apenas escutando o ~~professor~~ professor falando e vendo imagens.

Aprendi que as pessoas de antigamente trabalhavam muito, que as coisas eram mais difíceis, e que os índios faziam suas próprias ferramentas, com pedras e madeiras, o que me chamou mais atenção foi em livro que de nada eu vi e gostei, lá é um lugar deslumbrante e eu gostaria de voltar lá novamente e queria que da próxima vez pudesse levar amigos.

## Relato do Aluno 05 – D

## Título: O Conhecimento da História do Ceará.

A aula aconteceu em 13/06/2018. No teatro José de Alencar e no museu do Ceará. Eu nunca tinha visto esse lugar primeiro vez que eu fui e comecei muito. Eu aprendi várias coisas tipo, as armas que os soldados usavam, a roupa do padre Cícero e de vários outros personagens importantes, que a várias coisas que eu não sabia e que visito tipo o teatro jardim, a explicação sobre o café espiritual e várias outras coisas. O que me marcou foi o jardim e paredes de plantas enfeitadas, em um enorme muro muito bonito. Eu gostei muito assim ter ido. Eu voltaria várias vezes para esse lugar porque é muito bonito e lindo de se ver. Eu levaria meus amigos, familiares para ver esse local com muita história bonita de se ouvir, estudar, porque é muito bonito a História do Ceará.

## Relato do Aluno 10 - D

**Título:** PASSEIO DA ESCOLA

DIA 13, THEATRO JOSÉ DE ALENCAR E MUSEU DO CEARÁ NÃO, NUNCA TINHA IDO EM NENHUM. VARIAS COISAS SOBRE CULTURAS, OS POVS, RESPEITO ETC... APRENDI QUE O CEARÁ TEM SUAS CULTURAS ÚNICAS, O THEATRO JOSÉ DE ALENCAR É AS PESSOAS DE LÁ SIM, SIM. TAMBÉM. ~~TAMBÉM~~

ESTEI MUITO DO THEATRO E DO MUSEU FOI DIVERTIDO, ESPERO MAIS AULAS DESSAS MAIS PASSEIOS DESSAS. NÃO SABIA QUE O THEATRO TINHA ESPAÇO SUBTERRÂNEO, NÃO SABIA QUE EXISTIAM AS PRÓPRIAS BENDAS DE LÁ, A BAILARINA FANTASMA ETC...

ENFIM O PASSEIO FOI LEGAL, CURTI O PROFESSOR DE HISTÓRIA EXPLICANDO AS COISAS E TALS. ENFIM, ESPERO MAIS AULAS DESSAS.

## Relato do Aluno 19 - D

- A aula aconteceu no dia 13 de 06.
- Visitamos o Teatro José de Alencar e o Museu do Ceará.
- Nunca tive a oportunidade de ir nessa viagem, tive a oportunidade de ir nessa aula de Campo visitam.
- Aprendi várias coisas, mas já esqueci.
- O que me chamou mais a atenção, no museu: os machados feitos de pedra. No teatro, o palco, as cadeiras bem antigas.
- Sim, gostei, foi uma aula bem divertida e legal.
- Sim, voltaria no teatro para assistir alguma peça.
- Sim, gostaria de falar algum familiar.

## Aula de Campo

Apesar do sol muito quente, foi muito legal, visto que tudo aquilo é muito antigo, e que ali passavam muitas pessoas importantes. Tudo foi bem explicado. Os comentários por debaixo do palco, muito legal.

## Relato do Aluna 27 - D

- 13/06/18
- no momeu e o teatro joze de Alencar
- não no ouia falar
- Aprendi que sempre e bom conhecer lugares de nossa cultura
- Aprendi como funciona o teatro e o lombo do bailarina. Também conheci algumas coisas do teatro.
- Foi no roupas original do padre, e o teatro quando o portê gundo do pouco robe
- Sim por que é tudo lindo.
- Sim talvez poro assiste alguma peça
- Sim meus irmãos poro conhece o que eu conheci.

## Relato do Aluno 36 - D

**Título:** Visitando a História.

A aula aconteceu na dia 13/06/18. Visitamos o Museu de Ceará e o teatro José de Alencar. Não cartela por dentro, aprendi um pouco sobre as índias e como elas viviam, aprendi que esses espaços foram usados como tribunais do Poder Legislativo, sobre literatura brasileira eu aprendi sobre a padaria e a fábrica e a academia de teatro, um pouco sobre as jornais que eles faziam e os representantes e onde eles se reuniam, sobre a patativa de abreu e os livros que ele escreveu, sobre a cultura de Ceará aprendi sobre o Padre Silveira e sobre o milagre que foi dito que ele fez e como as pessoas rezavam por ele e sobre a guerra que ele comandou. A lenda do dançarino de teatro, sem adormei. Com certeza, quero prestar mais atenção na próxima. Vou levar minha família com certeza.

## Relato do Aluno 12 - C

## Título: CONHECENDO LUGARES NOVOS

Foi no dia 12 de Junho de 2018, numa terça-feira, pra mim foi uma das melhores aulas de campo que lá fui em minha vida, fui pro teatro José de Alencar e no museu do Ceará. Já tinha ouvido falar desses lugares, mas nunca tinha ido, eu era curioso pra saber como era lá dentro. Lá eu aprendi ~~varias~~ varias histórias sobre a literatura cearense, a história do teatro, que foi o que mais me interessou, o que mais me chamou atenção foi as pinturas do teto, a parraneta, o palco que era bonito, as cadeiras. Pra mimtava tudo lindo, gostei, voltaria sempre nesse lugar, foi ótimo. Se fosse pra mim levar, alguém ou levaria todas as pessoas que eu gosto. Porque lá é um lugar maravilhoso, levaria também a Lya e a LYCIA, porque elas que me deram a oportunidade de ir pela primeira vez. 😊

## Relato da Aluna 17 - C

No terça feira dia 12 de Junho fomos visitar o Teatro José de Alencar e o museu do Ceará. Mas a nossa primeira parada foi ao Teatro José de Alencar, e sim eu já conheci o Teatro mais nunca tive a oportunidade de saber da história do Teatro. O teatro é um dos maiores símbolos da nossa cultura cearense, a estrutura é um espetáculo tão quanto as próprias apresentações que ficam em cartaz. No José de Alencar, batizado em homenagem a um dos maiores escritores do Ceará, autor das Romances: Inocência, A viuvinha e etc. Depois fomos ao museu do Ceará onde lá, eu aprendi sobre a história do nome de nossa cidade, de onde veio e como surgiu. Eu vi também a história de padre Cícero que ele foi um sacerdote católico do Ceará, onde teve grande prestígio e influência sobre a vida social, política e religiosa. O Ceará é terra de muitos escritores e poetas importantes a nossa literatura cearense que é rica em histórias, poesias maravilhosas. Eu gostei muito de toda parte do passeio, gostaria sim de voltar e levaria mais pessoas para ter as mesmas experiências que tive.

## Relato da Aluna 18 - C

minha Experiência e a Melhor ♡♡  
 A aula aconteceu no teatro José de Alencar e o museu do Ceará.  
 na Etec, a priori que em Fortaleza temos vários lugares importantes mas que poucas pessoas frequentam nunca tem tomado conhecimento se não tiver aula de campo. Esses lugares muito bonitos e importantes deveriam ir para, e um patrimônio público e principalmente muito desvalorizado o local mas marcadamente foi o teatro pois ele é lindo e cheio de detalhes, isso chama muita atenção. Eu voltei sim, pois tem um chuveiro muito agradável beveria não vou levar meu nomeado para ir assistir um espetáculo ou no teatro pois, ele nunca foi no teatro e de quer muito ir.

## Relato do Aluno 21 - C

Título: AULA DE CAMPO

Foi muito bom, eu pude conhecer várias coisas dos antepassados, eu aprendi como foi feito e construído o teatro José de Alencar, conheci também o museu do Ceará. E foi muito bom conhecer e aprender tudo isso.

## Relato da Aluna 22 - C

Título: A melhor aula de campo

A onde a gente foi tudo era muito novo para sempre passar por frente a esses pontos mais nunca tive a oportunidade de entrar mais então nessa aula de campo entrei lá, e minha experiência foi ótima lá.  
 Lá nos aprendemos muitas coisas história do Ceará que são lindas aprendemos que naquele tempo não era fácil viver. Lá dentro tem muitas coisas legal ficaram Sabemos de histórias que aconteceram no Ceará. Conhecer a história do teatro José de Alencar. Lá no museu é maravilhoso a gente viu tudo muitas coisas que você fica maravilhado vimos armas onde o povo usava para guerra antiga vimos o modo em que se usava lá no museu muito legal mesmo gostei muito da aula.

## Relato da Aluna 23 - C

Título: Um passeio histórico

Dia 12 de junho um passeio que vai ficar para história dos alunos do 3º ano sabemos que nunca vamos esquecer. Eu gostei muito do passeio e dos lugares que eu conheci, amei o teatro José de Alencar e o museu muito lindo. Aprendi que nós devemos dar mais valor e atenção para a nossa cultura e arte pois ela é muito linda e bem interessante. E se nós der um pouco de atenção para ela veremos que ela é muito valiosa e muito bonita por sinal. Eu gostaria de ir sem pensar duas vezes e ainda eu gostei de ir para o museu mas gostei de ir e apreciar essa beleza. Amei o museu gostei muito das histórias de cada pessoa e de cada objeto.

Obj 3 Que tenha mais passeios como esse para gente.

## Relato da Aluna 25 - C

AULA DE CAMPO  
 AULA ACONTECE NA TERÇA FEIRA. OS LUGARES QUE EU FOI. NO TEATRO JOSÉ DE ALENCA É MUSEU DO CE. EU CONHECIA SO DE NISTA NUNCA TINHA ENTRADO E LINDO. APRENDE SOBRE AS CRIAÇÃO DAS PESSOA DE LA APRENDE TAMBE COMO ERA O TEATRO COMO ELE FOI CRIANDO. APRENDE AS COISA QUE JA ACONTECE AS QUE FICOU DEPOIS DE MUITO TEMPO OBJETOS DAS EPOCAS ANTICAS O QUE CHAMO MINHA ATENÇÃO FOI OS OBJETO NO MUSEU AS HISTORIA QUE TINHA ACONTECIDO ~~SA~~ ~~SE~~ SIM EU GOSTA DA AULA FOI MUITO LEGAL O QUE EU MAIS GOSTE FOI DO MUSEU ~~SA~~ EU VOLTARA POR ~~TE~~ MUITO BOM EU LEVARIA MEUS AMIGOS PARA VER AS COISA QUE TEM NO TEATRO NO MUSEU

## Relato da Aluna 28 - C

Título: Aula de campo

A aula aconteceu no dia 12/06/2018 (Tema-Feira), visitamos o Teatro José de Alencar e o Museu do Ceará. Eu já tinha visitado o Teatro uma vez e eu achei muito legal ter voltado lá para poder visitar novamente e poder ter revivido as lembranças, já o Museu do Ceará foi a primeira vez que eu tive a oportunidade de conhecer e aprender um pouco mais sobre as histórias antigas da nossa cidade e também ver as relíquias como o bode isis, os antigos presidentes e governadores do Brasil, entre outras coisas...

Sobre a literatura cearense, eu aprendi que a leitura é muito importante na nossa vida porque é lendo que aprendemos várias coisas novas, e ao visitar os espaços eu pude ter a certeza que todas as coisas que a professora lá ensinou para minha sala faz parte da nossa cultura e faz parte da nossa antiga história também.

O Museu foi a parte que eu achei mais interessante, porque as coisas e histórias que o professor Gerson mostrou e explicou chamavam muito minha atenção. Gostei muito de ter conhecido esses locais e se eu tiver novas oportunidades visitaria esses espaços novamente sim, levaria minha família para poder conhecer também.

## Relato da Aluna 29 - C

Começamos pelo teatro José de Alencar conhecemos um pouco mais, como é quando foi construído que é frequentado por um momento pessoas importantes e com dinheiro pinturas e arquitetura nas fantásticas nunca tinha sido por mais ter tempo e nem oportunidades lá também tem danças e todo formato de cultura depois fomos para o museu esse eu já conhecia mais não tinha tantas informações como nesse passeio vimos até uma pintura a Bandeira oficial da padaria espiritual, a balança do padre ciano tinha os utensílios que eram usados para torturar os negros escravos que achei muito interessante sempre foi a parte isis e foi impressionante gostei muito obrigado pela oportunidade.

## Relato do Aluno 30 - C

Título: Os tempo de José de Alencar

hoje, no Theatro, não mais conheci agora, aprendi tudo visitei o museu do Ceará, Sim, Sim, não.

lá no Theatro de José de Alencar lá nós vimos no teto as foto de homem e de mulher, uma pequena e Bem vistida conhecemos de teatro do Theatro o mini elevador conhecemos as camarô onde eles se maquiam e se agitam para se apresentar no Show eles conhecemos a onde ele da um Show

no museu do Ceará vimos as roupa eu acho que é do José de Alencar vi a rede de dinheiro as Pedra os Espinçada.

## Relato da Aluna 31 - C

Título:

Aula de Campo.

parceiro foi ótimo, os dois lugares que por foi eu não conhecia ainda por dentro, por fora já conhecia porque já tinha passado em frente, um dos lugares era o teatro José de Alencar, pense num teatro grande, cada coisa ali dentro tem uma história, tudo muito lindo. O outro lugar foi o Museu do Ceará, Não conhecia mais quando cheguei lá fiquei encantada com tantas coisas antigas, cada coisa ali dentro também tem uma história. Aprendi bastante coisa durante a aula. aprendi que o homem que fez o teatro era muito ruim pro povo, mas uma das coisas boas que ele deixou foi essa grandiosidade do teatro, onde hoje chega chega a ser muito visitado por turistas, alunos de escolas etc. sim e cultura cearense, bem a cara do povo daqui do Ceará, o que mais manousei foi a parte de dentro do teatro onde tinha o palco de dança, ao entrar ali me deparei com tantas coisas lindas, adorei a aula, concerteza voltaria lá mas vezes, sim levaria a minha família.

## Relato da Aluna 34 - C

## Título: A melhor Visita

Eu gostei muito de visitar o teatro José de Alencar e o museu do Ceará, eu nunca tinha ido ao teatro mais já foi a 4ª vez que fui ao museu, é sempre bom saber da história do nosso Ceará e o teatro é muito bonito com aquelas pinturas no teto e aqueles camarotes para as pessoas importantes muito lindo, o museu com as histórias do Ceará é lindo e o que me chamou muita atenção foram umas medalhas muito bonitas e umas moedas antigas, as roupas de Patativa de Assaré o Oculos escuro, as algemas dos escravos onde eles ficavam presos e o bode Toiô muito legal, aprendi muita coisa boa que eu não sabia, muita coisa sobre a cultura cearense eu adorei, voltaria todos os dias por que é um lugar ótimo de visitar e eu levaria minha mãe meu irmão mais novo e meu padastro pra conhecer o teatro ir naquele jardim lindo pra ver o muro de frezes que tem lá, foi muito bom a melhor visita que já fiz.

## Relato da Aluna 35 - C

## Título:

Aula de tempo - Teatro José de Alencar

Aconteceu no dia 12/06/18

No teatro José de Alencar

Eu já conhecia o lugar no tempo que eu fui bruno quinto ano no colégio quando eu estudar era um passeio também.

Eu aprendi que o teatro José de Alencar foi fundado no tempo do século XIX quando eu não sei mais só quem sentou nos cadeiras do segundo lado era só quem era rico e na cadeira principal era o Governador e ele mesmo.

No teatro eu aprendi que no espaço não pode entrar sem pagar tem que deixar os coisas em baixo pra subir e baixar montar as coisa todo no lugar não pode mexer e outros coisa que eu aprendi foi que as coisas que tinha lá era do tempo atrás tinha o Benedito de mara Curtim, tinha as roupas dos deputados tinha um teatro lá tinha como igreja tinha como igreja as coisa com Bizarro, tinha uma Pêlo e mais coisa e etc. tinha belmundo da Rubicell de Avelar, o teatro dele era o Quinze tinha o lugar Cruzado Avelar da vida.

## Continuação do relato da Aluna 35 - C

ela tinha a Bandeira do Padaria  
uma madeira que Baltar e Labele e os  
Boufos e Chelotinha eles.

Tinha também aquelas coisa de uma mão  
do corpo e o cabelo que a pessoa ia pro cinema  
e pedir um pedido de Santo Antonio que  
eu aprende a explato. E da Cultura  
eu sei e chei muito lindo e bonito.

O teatro José de Alencar muito bom  
foi Paulo que é muito lindo em mim  
eu sei tudo que marcou em mim  
eu gostei muito e muito eu sei  
eu voltaria sim mais vezes que é  
muito bom

eu voltaria sim minha família e  
minhas coleguinhas etc.

Ami Tudo do teatro  
e do museu.

## Relato do Aluno 36 - C

## Aula de campo

Quando aconteceu a aula no dia 13/6/18 foi onde  
 eu iria a um Pólis exalar muito interessante  
 fui no Teatro José de Alencar lá eu conheci muitas  
 coisas boas achei eu muito interessante foi  
 um Pólis muito bom lá eu conheci muitas artes  
 em vários lugares maravilhosos achei muitas coisas  
 legais de saber eu aprendi que durante a  
 aula fiquei sabendo o que era arte e o que era  
 história foi muito bom Pólis foi o meu Pólis  
 maravilhosos nós eu não conhecia a qual  
 lugar mas foi muito legal achei muito os amigos  
 os Bezerra um Pedreira a quem conheço a filha  
 que se tinha muito amor de Vitoria  
 foi um aprendizado muito importante para a  
 minha vida sobre a literatura cearense  
 foi muito emocionante foi eu aprendi  
 que a história faz parte do presente  
 nos a história nunca se esquece a história  
 fica de lembrança para guarda para  
 o resto de minha vida a história é  
 essencial para a nossa vida ela explica  
 até o nosso jeito de falar e interagir  
 com os fatos em particularmente Vitoria  
 foi muito bom porque lá eu aprendi  
 a aprendizagem que fica no nosso dia a dia  
 eu aprendo todos os dias coisas que  
 quero aprender a qual lugar Pólis é muito  
 importante para a vida cotidiana de nossa  
 vida

## APÊNDICE G - Projeto de aula de campo

### **DESTINO: CENTRO DE FORTALEZA**

#### **PONTOS A SEREM VISITADOS:**

Casa José de Alencar

Orla de Fortaleza

Praça do Ferreira

Museu do Ceará

Theatro José de Alencar

#### **OBJETIVO PEDAGÓGICO DA VIAGEM:**

##### **Artes:**

- Identificar e analisar as manifestações culturais presentes nos espaços urbanos da capital cearense;
- Conhecer e perceber a importância do Cine São Luiz para a cultura e propagação das artes no estado do Ceará.
- Reconhecer-se como integrante da cultura cearense e agente que contribui ativamente para a construção e valorização dessa história e cultura;
- Perceber a importância do Theatro José de Alencar para a cultura e propagação das artes no Estado.
- Reconhecer obras nas diferentes linguagens visuais
- Conhecer lendas e mitos que constituem a memória dos cearenses.

##### **Língua Portuguesa e Literatura:**

- Reconhecer que a interdisciplinaridade dos conteúdos estudados vai além da aprendizagem escolar, pois constituem e se fazem presentes na linguagem, na história e na cultura do povo cearense;
- Identificar a dinâmica das linguagens presentes no espaço urbano fortalezense para a produção de sentido.
- Levar os alunos a reconhecerem o contexto político, cultural e social de produção da Padaria Espiritual.
- Localizar na Praça do Ferreira onde ocorria os encontros do Café Java, ponto de encontro da Padaria Espiritual.
- Conhecer o Museu Casa de José de Alencar para despertar o interesse pela literatura cearense.
- Conhecer os pontos arquitetônicos, históricos, culturais e turísticos da capital cearense que foram mencionados nas obras literárias estudadas em sala de aula;
- Identificar e diferenciar as linguagens verbais das não-verbais, compreendendo suas mensagens;

##### **Língua Estrangeira – Espanhol:**

- Compreender a importância da aprendizagem da Língua Espanhola a sua profissionalização e para a valorização do turismo e, conseqüentemente, da economia da região;
- Identificar, ler e compreender informativos em espanhol.

**Língua Estrangeira – Inglês:**

- Compreender a importância da aprendizagem do inglês para a sua profissionalização e para a valorização do turismo e, conseqüentemente, da economia da região.
- Identificar os idiomas presentes nas placas e informativos encontrados nos pontos turísticos visitados, ler e compreender a mensagem desses enunciados.
- Compreender textos informativos em inglês.

**História:**

- Aprofundar os conhecimentos sobre Fortaleza, suas características geográficas, sociais, históricas e culturais, inserindo os alunos nesse contexto, como parte integrante dessa história
- Despertar o sentimento de pertença da cultura cearense para valorização da sua história.
- Conhecer os elementos que caracterizam a história da população cearense a partir da visita guiada no Museu do Ceará;
- Compreender o mercantilismo no contexto das expedições marítimas ibéricas, dentre elas as expedições comandadas por Vicente Pinzón no litoral cearense;
- Sensibilizar para a importância da pesquisa e do uso de diferentes tipos de fontes para a construção do conhecimento histórico;
- Reconhecer a construção histórica cearense e a participação de indígenas, negros, holandeses e portugueses nesse processo.
- Analisar os interesses econômicos, geopolíticos e religiosos da dominação espanhola em território brasileiro e, conseqüentemente, cearense;
- Identificar as transformações no processo de colonização;
- Refletir sobre a importância da preservação do patrimônio como fonte para o diálogo entre temporalidades distintas (passado e presente) e o fornecimento de pistas para a compreensão do nosso próprio tempo histórico;

**Geografia:**

- Valorizar a pluralidade do patrimônio arquitetônico, histórico, literário e cultural cearense;
- Conhecer as praias que compõem a orla marítima de Fortaleza, sua divisão e características, bem como sua localização no espaço;
- Conhecer o processo de organização geográfica e de urbanização dos espaços visitados, percebendo que a urbanização é acompanhada de crescimento populacional.
- Reconhecer (no mapa impresso) a localização dos principais pontos culturais e turísticos de Fortaleza que serão visitados.
- Identificar alguns dos principais problemas ambientais presentes na cidade onde se encontra a escola e perceber de que forma esses problemas comprometem a qualidade de vida dos seus habitantes.

**Sociologia:**

- Introduzir o tema da cidadania moderna, tratando de seus aspectos teóricos e históricos a partir da observação dos espaços urbanos da capital cearense;
- Perceber no contexto local a cultura contemporânea, possibilitando a compreensão do caráter das relações sociais locais, mediado por condições sociais e históricas de caráter mais amplo.
- Problematizar a relevância das memórias pessoais como fonte para as pesquisas sociológicas.

- Evidenciar que o pesquisador pode assumir diferentes posições em relação aos sujeitos da pesquisa e explicitar as implicações disso.

### **PREPARAÇÃO DA VIAGEM:**

Nas aulas de Literatura e de Língua Portuguesa trabalharemos as noções de linguagem verbal e não verbal; a pluralidade literária que influencia os espaços urbanos; realizarmos a leitura de compreensão de textos literários de autores cearense que falem de suas lembranças sobre os principais pontos históricos, culturais e turísticos da capital cearense e estudaremos sobre algumas das mais importantes agremiações literárias de nosso Estado, a Padaria Espiritual. Além disso, trabalharemos as obras do grande escritor cearense José de Alencar. Nas aulas de história trabalharemos o processo e ocupação do espaço brasileiro e, em especial, cearense, as motivações do mercantilismo no contexto das expedições marítimas ibéricas, a administração colonial, construção histórica cearense e a participação de indígenas, negros, holandeses e portugueses nesse processo. Em geografia, estaremos o de processo de organização geográfica e de urbanização da capital, leitura e compreensão de mapas, estruturas arquitetônicas, históricas e culturais que compõem o centro da capital cearense, divisão da orla marítima e bacia hidrográfica de Fortaleza. Em sociologia realizaremos debates sobre a cultura contemporânea e relações sócio-históricas do contexto local, cidadania moderna, memórias pessoais como fonte para as pesquisas sociológicas e posição social do sociólogo como sujeito pesquisador. Em língua estrangeira será trabalhada a leitura e compreensão textual de textos informativos em espaços turísticos. Em artes, trabalharemos os conceitos de linguagens visuais (desenho, gravura, escultura, caricatura, fotografia, cinema, vídeo) e elementos básicos desse tipo de linguagem (suportes, elementos das formas, luz, volume), significados expressivos e comunicativos das formas visuais, história do Theatro José de Alencar, do Cinema São Luiz e Dragão do Mar.

### **COMPARTILHAMENTO DAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA:**

O compartilhamento das vivências será realizado de duas formas. A organização e confecção de um Jornal Escolar que conterà a compilação de fotos e dos relatos de experiência produzidos pelos(as) alunos(as) para serem entregues a toda comunidade escolar. Além dessa produção, será solicitado aos alunos(as) a gravação de um bate-papo entre alunos e professores sobre as suas experiências e aprendizados adquiridos durante as visitas. A gravação do bate-papo será divulgada nas redes sociais da escola e será apresentada a toda comunidade escolar. Informamos que será solicitado aos participantes da gravação o consentimento de divulgação das imagens por meio da assinatura do *Termo de autorização do uso da imagem*.

APÊNDICE H – Termo de anuência da escola  
(Declaração de autorização de utilização da infraestrutura)



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
**Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690**  
**Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla**



**TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

Prezado Sr. Diretor Lucas Sousa dos Santos,

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada **“Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária”**, desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a coordenação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. A pesquisa tem como principal objetivo investigar se e em que medida a inserção da literatura cearense a partir de práticas de leitura literária influenciará (ou não) na construção ou na ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da competência leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.

Neste estudo, serão utilizados questionários, entrevistas, testes de leitura, bem como a realização de atividades com textos literários. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

Os(As) alunos(as) participantes e seus responsáveis serão convidados por meio de cartas-convite e conversas esclarecedoras na própria escola. Somente participarão como sujeitos, os indivíduos que tenham assinado o Termo de Assentimento e cujo país tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2018, sendo conduzida pela pesquisadora responsável.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e a coleta somente será iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, além de ficarmos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza-CE, 11 de junho de 2018.

---

**Lya Oliveira da Silva Souza Parente**  
Mestranda em Linguística Aplicada – PosLA/UECE

---

**Cleudene de Oliveira Aragão**  
Professora Orientadora – PosLA/UECE

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Lucas Sousa dos Santos, Diretor da EEFM São Francisco de Assis – Bom Jardim, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária”**, desenvolvida pela mestranda Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Autorizo a pesquisadora a utilizar os espaços da escola estadual para a realização da coleta de dados. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos e pais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 11 de junho de 2018.

---

Diretor(a) da EEFM São Francisco de Assis – Bom Jardim.

## APÊNDICE I – Termo de consentimento livre esclarecido



**Governo do Estado do Ceará**  
**Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior**  
**Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**  
**Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690**  
**Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS/RESPONSÁVEIS**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”, desenvolvida pela pesquisadora Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A pesquisa tem como principal objetivo investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense, a partir de práticas de leitura literária influenciará na construção ou na ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da competência leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.

Caso o(a) senhor(a) autorize, seu(sua) filho(a) irá participar voluntariamente da pesquisa respondendo a questionários, testes de compreensão leitora, entrevistas por meio de grupos focais, dentre outras atividades. Destacamos que a participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele(a) estuda.

Essa pesquisa se enquadra como de risco mínimo. Os riscos serão de ordem psicológica e podem estar relacionados com a geração de algum desconforto emocional, cansaço, constrangimento, desinteresse, dentre outros. Todavia, os procedimentos metodológicos foram planejados para minimizar esses desconfortos decorrentes da participação do(a) aluno(a). Caso sinta o(a) participante sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Cabe ressaltar que a execução da pesquisa somente ocorrerá após a aprovação da mesma no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. A submissão ao referido comitê atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. De modo a atender a referida resolução e dada a necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguramos aos sujeitos da amostra: o sigilo das informações, o anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, que os mesmos não estarão sujeitos a quaisquer riscos ou prejuízos e a nenhum tipo de gasto financeiro ou danos morais.

O material obtido em gravações e filmagens serão utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados e/ou exibidos sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Participando desta pesquisa, seu(sua) filho(a) irá contribuir para a melhoria da própria capacidade de leitura a partir das práticas de leituras literárias que serão realizadas na Escola. Caso o(a) senhor(a) concorde que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

O(A) senhor(a) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone (85) 9 8844-4222 e/ou do e-mail institucional [lya.oliveira@aluno.uece.br](mailto:lya.oliveira@aluno.uece.br), ou através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85) 3101-9890, e-mail [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, manifesto meu consentimento que meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ participe voluntariamente desta pesquisa, tendo sido suficientemente esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo, tendo ficado claro para mim quais seus objetivos, a forma pela qual será realizada, além de ter conhecimento das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável pelo(a) Aluno(a)

## APÊNDICE J – Termo de assentimentos - estudantes



Governo do Estado do Ceará  
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA  
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690  
 Fone/Fax: 31012032 secretaria.posla@uece.br/ http://www.uece.br/posla



## TERMO DE ASSENTIMENTO - ESTUDANTES

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Literatura cearense no ensino médio: estudo de crenças de alunos a partir de práticas de leitura literária**”, desenvolvida pela pesquisadora Lya Oliveira da Silva Souza Parente, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A pesquisa tem como principal objetivo investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense a partir de práticas de leitura literária influenciará na construção ou na ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da competência leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.

Sua participação consiste em responder a questionários, dois de compreensão leitora, participar de entrevistas por meio de grupos focais e atividades de leitura literária que serão realizadas durante 20h/aulas de língua portuguesa. Sua participação é voluntária e a qualquer momento, poderá desistir da participação. Sua recusa ou desistência não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade, constrangimento ou desinteresse. Caso sinta algum desconforto poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada. O material obtido em gravações e filmagens serão utilizados apenas para coleta de dados e não serão divulgados e/ou exibidos sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Você poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone (85) 9 8844-4222 e/ou do e-mail institucional [lya.oliveira@aluno.uece.br](mailto:lya.oliveira@aluno.uece.br), ou através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85) 3101-9890, e-mail [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação e aceito participar desta pesquisa.

Fortaleza-CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Aluno(a)

\_\_\_\_\_  
 Lya Oliveira da Silva Souza Parente  
 Mestranda do PosLA/UECE

\_\_\_\_\_  
 Cleudene de Oliveira Aragão  
 Professora Orientadora - PosLA/UECE

**ANEXO**

## ANEXO A - Parecer de aprovação do comitê de ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CEARÁ - UECE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LITERATURA CEARENSE NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CRENÇAS DE ALUNOS A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

**Pesquisador:** LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 86642518.5.0000.5534

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.704.341

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto que busca investigar se as práticas de leitura literária com textos regionais, em contexto escolar, podem promover a criação ou mudanças no sistema de crenças de alunos, sobretudo no que diz respeito à cultura e à literatura, por proporcionar uma possível identificação e um reconhecimento com aquilo que estão lendo, influenciando, assim, a ampliação do intertexto leitor e, conseqüentemente, ampliando a compreensão leitora.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar se (e em que medida) a inserção da literatura cearense a partir de práticas de leitura literária influenciará (ou não) na construção ou ressignificação do sistema de crenças sobre literatura, identidade e cultura e na melhoria da competência leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos a pesquisadora relata que essa pesquisa pode se enquadrar num grau mínimo de riscos. Pois, a pesquisa envolve questionários, testes de compreensão leitora, entrevistas e rodas de conversa que serão filmadas e/ou gravadas. Dessa forma, os riscos serão de ordem psicológica, em algum momento as entrevistas poderão provocar algum tipo de desconforto e/ou constrangimento. Para minimizar os riscos, caso os(as) participantes sintam-se constrangidos(as)

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700

**Bairro:** Itaperi

**CEP:** 60.714-903

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.704.341

com as perguntas e atividades desenvolvidas, será proposta uma reformulação das questões ou entrevistas, ou então poderá ser reagendada a entrevista para outro momento em que os(as) participantes estejam com maior disponibilidade para falar.

No que tange aos benefícios, a pesquisadora cita que os seguintes: a construção de conhecimentos contextualizados sobre as crenças e as práticas de leitura literária de alunos(as) e professores do ensino médio; ampliação dos conhecimentos de literatura e cultura cearense entre os alunos participantes e melhoria da compreensão leitora, que será fomentada a partir das propostas de atividades que serão realizadas na Escola.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa considerada de relevância para a educação de jovens e para o entendimento sobre fatores relacionados as crenças desses alunos e valorização da cultura cearense.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o preconizado pela CONEP.

**Recomendações:**

Recomenda-se o envio do relatório final o termino da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097407.pdf	26/03/2018 16:30:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_PAIS.docx	26/03/2018 16:29:43	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_PROFESSORA.doc	26/03/2018 16:29:26	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Lya_Parente.pdf	22/03/2018 01:25:21	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Outros	Questionario_Crenças_sobre_Literatu	22/03/2018	LYA OLIVEIRA DA	Aceito

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700

**Bairro:** Itaperi

**CEP:** 60.714-903

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3101-9890

**Fax:** (85)3101-9906

**E-mail:** cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 2.704.341

Outros	ra_Cearense.pdf	00:34:11	SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Outros	Questionario_Socioeconomico_e_perfil_Leitor.pdf	22/03/2018 00:33:06	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Outros	Teste_de_Compreensao_Leitora.pdf	22/03/2018 00:30:16	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao_CEP_Lya_Parente.pdf	22/03/2018 00:17:59	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_ALUNOS.doc	22/03/2018 00:16:40	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_DIRETOR.docx	22/03/2018 00:14:34	LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 11 de Junho de 2018

Assinado por:  
**ISAAC NETO GOES DA SILVA**  
(Coordenador)