

Márcia Cristina Greco Ohuschi
Iris de Fátima Lima Barbosa
Inéia Damasceno Abreu
Eduardo Molica Pinheiro
Geovana Kelly da Silva Monteiro
(Organizadores)

E-BOOK

1ª Edição

Castanhal
UFPA/Faculdade de Letras
2025

REALIZAÇÃO:

FACULDADE DE LETRAS
CAMPUS CASTANHAL

APOIO:

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA

Fapespa
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pará

**GOVERNO DO
PARÁ**

PROFLETRAS

PROL
UFPA

**45
ANOS**
UFPA
CASTANHAL

**SIMPÓSIO-PPGEAL - VIUOL
ANTROPICOS NA AMALUPO**



DÍALOGOS E EXPERIÊNCIAS TRANSFRONTEIRIÇAS:

**ENSINO, PESQUISA E PERSPECTIVAS
INTERCULTURAIS A PARTIR DA
AMAZÔNIA PARAENSE**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S612d

Simpósio Artístico-Literário de Castanhal / Colóquio de Linguística de Castanhal (10. / 8. : 2025 : Castanhal, PA)

Diálogos e experiências transfronteiriças: ensino, pesquisa e perspectivas interculturais a partir da amazônia paraense [recurso eletrônico] / Márcia Cristina Greco Ohuschi ... [et al.], organização. – 1. ed. – Castanhal, PA: Faculdade de Letras / UFPA, 2025.

744 p.

ISBN: 978-65-83622-18-1

Formato: Livro Digital

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Congressos. 3. Língua espanhola – Congressos. 4. Linguística. 5. Relatos de experiências.

I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco. II. Título.

CDD: 404

Bibliotecário responsável: Bruno Ferreira Maciel – CRB2 / 1663



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Reitor

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Coordenador do Campus de Castanhal

Prof.^a Dr.^a Gerlândia de Castro Silva Thijm

Vice-coordenadora do Campus de Castanhal

Prof.^a Dr.^a Gracineia dos Santos Araújo

Diretora da Faculdade de Letras de Castanhal

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Reis Rodrigues

Vice-diretora da Faculdade de Letras de Castanhal



Márcia Cristina Greco Ohuschi

Iris de Fátima Lima Barbosa

Inéia Damasceno Abreu

Coordenação

Faculdade de Letras

Organização

Déborah de Brito Pereira

Eduardo Molica Pinheiro

Larissa Leal Pontes

Arte

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Iris de Fátima Lima Barbosa

Eduardo Molica Pinheiro

Geovana Kelly da Silva Monteiro

Revisão

Eduardo Molica Pinheiro

Geovana Kelly da Silva Monteiro

Diagramação

Eduardo Molica Pinheiro

Geovana Kelly da Silva Monteiro

Gercilene Vale dos Santos

Formatação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alcides Fernandes de Lima (UFPA)

Ângela Francine Fuza (UFT)

Alejandra Francisca Bottinelli Wolleter (Universidad de Chile)

Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)

Carlos Henrique Lopes de Almeida (UNILA)

Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)

Davi Pereira de Sousa (UEPA)

Dione Márcia Alves de Moraes (UFPA)

Elanir França Carvalho (UFPA)

George Hamilton Pelegrini Ferreira (UFPA)

Gracinéia dos Santos Araújo (UFPA)

Inéia Damasceno Abreu (UFPA)

Íris Barbosa (UFPA)

Ivan Pereira de Sousa (UFPA)

Janderson Martins dos Santos (UFPA)

José Guilherme Fernandes (UFPA)

Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)

Marcos André Dantas da Cunha (UFPA)

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP)

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Sérgio Afonso Gonçalves Alves (UFPA)

Simone Negrão de Freitas (UFPA)

Sylvia Trusen (UFPA)

Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alcides Fernandes de Lima (UFPA)

Ângela Francine Fuza (UFT)

Alejandra Francisca Bottinelli Wolleter (Universidad de Chile)

Brayna Conceição dos Santos Cardoso (UEPA)

Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)

Carlos Henrique Lopes de Almeida (UNILA)

Celeste Ribeiro (UNIFAP)

Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)

Elanir França Carvalho (UFPA)

Elielson de Souza Figueiredo (UEPA)

Fernando Maués (UFPA)

George Hamilton Pelegrini Ferreira (UFPA)

Gracinéia dos Santos Araújo (UFPA)

Grassinete Oliveira (UFAC)

Íris Barbosa (UFPA)

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Ivan Pereira de Sousa (UFPA)

Janderson Martins dos Santos (UFPA)

Jane Cleide dos Santos Bezerra (UNEAL)

José Guilherme Fernandes (UFPA)

José Herbert Neves Florêncio (UFCEG)

José Victor Neto (IFPA)

Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)

Márcia Adriane Dias Kraemer (UFFS)

Márcia Andréa Almeida de Oliveira (UFPA)

Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)

Marcos André Dantas da Cunha (UFPA)

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP)

Raphael Bessa Ferreira (UEPA)

Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA)

Renilson José Menegassi (UEM)

Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Sérgio Afonso Gonçalves Alves (UFPA)

Sylvia Maria Trusen (UFPA)

Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA)



SUMÁRIO

Sumário

APRESENTAÇÃO	18
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.....	19
A ABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL.....	20
Juliana de Oliveira Braga (UFPA).....	20
Laiane Brito do Carmo (UFPA).....	20
Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA).....	20
A APRENDIZAGEM REFLEXIVA DE REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA POR MEIO DO JOGO DIDÁTICO “O BARALHO DA ACENTUAÇÃO”.....	33
Adriane de Jesus Souza Fernandes (UFPA)	33
Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA).....	33
A LUDICIDADE COMO POTENCIALIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	49
Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/UFPA).....	49
Sônia de Farias Cardoso Pereira (IEMCI/UFPA).....	49
Isabel Cristina França dos Santos (PPGL/ IEMCI/UFPA).....	49
A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE FRANCÊS COM OBJETIVO ESPECÍFICO (FOS) PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	62
Joanna Troufflard (UFPA).....	62
ANÁLISIS DEL VOCABULARIO DE ALIMENTOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y SU PROGRESIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.....	77
Vitor da Silva Raiol (UFPA).....	77
Ivan Pereira de Souza (UFPA).....	77
ANTROPONÍMIA EM APURINÃ (ARUAK): UMA ANÁLISE PRELIMINAR	100
Karoline Ferreira Silva (UFPA).....	100

Sidney da Silva Facundes (UFPA)	100
AS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS: A PRESENÇA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO	113
Brenda Silva Damasceno (UFPA)	113
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	113
AS FACETAS HISTÓRICAS DA TOPONOMÁSTICA DE BRAGANÇA: AS TEIAS SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAIS ENVOLVIDAS NO ATO DE NOMEAÇÃO.....	128
Emanoel Avelino Câmara (PPLSA/UFPA)	128
Eliene Rosa Chaves (PPGL/UFPA).....	128
Tabita Fernandes da Silva (UFPA)	128
AULAS VIVENCIAIS: PROJETO DE ENSINO NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA -PEPLE/ UFPA	142
Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA).....	142
Rutilene Alves Rosa Passarinho (UFPA)	142
AXIOLOGIAS SOCIAIS EM UM MEME: UMA ANÁLISE DIALÓGICA.....	154
Patrícia Sobrinho Reis (UFPA/SEDUC/PA).....	154
COMO NORMAS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO IMPACTAM A INTERAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS.....	165
Daniella de Lima Baía (UFPA).....	165
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	165
Raphaella Duarte Cavalcante Lopes (UFPA)	165
DECOLONIALIDADE NOS ANOS INICIAIS: NARRATIVAS INDÍGENAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇO NÃO-FORMAL.....	175
Raquel Silva de Oliveira (IEMCI/UFPA).....	175
Ivânia dos Santos Neves (PPGL/UFPA).....	175
Isabel Cristina França dos Santos (PPGL/IEMCI/UFPA).....	175
DIALOGISMO E LEITURA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	188
Beatriz Maria Silva Corrêa (PIBIC/UFPA)	188

Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA).....	188
DIÁLOGOS E LITERATURA: RESGATE DE DIREITOS DE MULHERES VELHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE DENTRO DO (GETI).....	207
Romeu da Costa Brito (UFPA)	207
Eula Regina Lima Nascimento (UFPA)	207
DINÂMICA DOS SABERES: UM MEIO CRIATIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DO CONTO FANTÁSTICO	223
Idaléia Cruz Silva (SEDUC/SEMED).....	223
EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.....	233
Marcilene Damasceno Xavier (SEMED)	233
EMOÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS NA PRÁTICA DE ORALIDADE DURANTE O ENSINO REMOTO	244
Josemare de Nazaré Sousa da Silva (UFPA)	244
ESTUDO TOPONÍMICO: LOGRADOUROS DOS VILAREJOS DE VIGIA DE NAZARÉ-PA.....	257
Brendo Wilson Soeiro Medeiros (UFPA)	257
Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)	257
GLOSARIO TERMINOLÓGICO PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE LA PRODUCCIÓN DE ACEITE DE PALMA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA Y COLOMBIANA: UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DE ELE	269
Alice Freitas Silva (UFPA).....	269
Ivan Pereira de Souza (UFPA)	269
LIBRASGRAM: UM ESTUDO PILOTO SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS	299
Elaine Aragão da Silva Melo (UFPA)	299
Marcos Cesar da Rocha Seruffo (UFPA).....	299
LÍNGUA E CULTURA: OS CULTUREMAS EM UM VOCABULÁRIO ESPECIALIZADO	312
Marcia Goretti Pereira de Carvalho (UFPA)	312

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NÃO MATERNA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO USANDO O GÊNERO FÁBULA	326
Aprizia Caroline de Sousa Monteiro (UFPA)	326
Eduardo Molica Pinheiro (UFPA)	326
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	326
O LÉXICO NA FALA DAS PESCADORAS DE CAMARÃO NA COMUNIDADE DE PONTA BOM JESUS /SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA.....	348
Renata de Cássia Silva Sales (UFPA).....	348
Suzanne Albuquerque dos Santos (UFPA).....	348
O MODO DE CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS: O ENSINO DE LEITURA EM TCCs DA GRADUAÇÃO EM LETRAS	363
Sacha Emmanuelle de Sousa Gomes (UFPA)	363
O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CASTANHAL-PA E A UTILIZAÇÃO DO RPG COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO.....	376
Kesia Polyana Silva Ferreira (UFPA)	376
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	376
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR IMIGRANTES/DESCENDENTES JAPONESES	387
Aline Nataly Xavier de Souza (UFPA).....	387
Larissa Leal Pontes (UFPA)	387
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	387
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	408
Márcio Luan Lima Dias (UFPA)	408
Inéia Damasceno Abreu (UFPA)	408
POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	425
Marcilene Damasceno Xavier (UFPA).....	425
PROGRAMA DE EXTENSÃO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - PEPEL/UFPA: PROJETOS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DE	

COMPETÊNCIAS DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES	435
Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA).....	435
Gabriel da Silva Machado (UFPA).....	435
Noely Vitória Ferreira Mendes (UFPA)	435
RELAÇÕES DIALÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E PLANOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LETRAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	447
Raquel Amorim dos Santos (UFPA).....	447
Carmen Teresinha Baumgärtner (UNIOESTE).....	447
Samara Ferreira da Silva (UFPA)	447
TOPONÍMIA, MUDANÇA DE NOME E CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A REALIDADE NA VILA DO PRATA (IGARAPÉ-AÇU).....	462
Mariely Sousa da Silva (UFPA)	462
Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)	462
VOCABULARIO BILINGÜE PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS CON NOMBRES DE ALIMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE	474
Carla Furtado Carréra (UFPA).....	474
Ivan Pereira de Souza (UFPA).....	474
ESTUDOS LITERÁRIOS.....	488
A CULTURA HIP-HOP COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À PRODUÇÃO E CONSUMO DE POESIA ENTRE O PÚBLICO INFANTOJUVENIL.....	489
Lorena da Silva Melo (UFPA)	489
A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA <i>O MEU PÉ DE LARANJA</i> LIMA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	501
Dheborá Dourado da Cunha (UFPA)	501
Eluiza Gonçalves da Silva (UFPA)	501
A MÃE D'ÁGUA NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEUSA PROTETORA DAS ÁGUAS.....	512

Marcelly Moreira Corpes (UFPA).....	512
Glenda Letícia de Oliveira Lopes (UFPA)	512
Gracineia dos Santos Araújo (UFPA).....	512
ÁGUA VIVA: O INCRÍVEL FLUXO DA CONSCIÊNCIA POR MEIO DA PALAVRA ESCRITA	524
Idaléia Cruz Silva (SEDUC/SEMED)	524
ALTERIDADE E O FEMININO NA NARRATIVA “A MENSTRUACÃO” PRESENTE NA COLETÂNEA <i>VOZES DA ORIGEM</i>.....	536
Alexia Fernanda Oliveira da Costa (UFPA)	536
Brendo Wilson Soeiro Medeiros (UFPA)	536
Thaís Ramires Brito Silva (UFPA)	536
Sylvia Maria Trusen (UFPA).....	536
AMAZÔNIA DOS SERINGAIS: RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E PAISAGEM HUMANA EM <i>A SELVA</i>, DE FERREIRA DE CASTRO	547
Gissandra Diovana Dias Teixeira (UFPA).....	547
Marli Tereza Furtado (UFPA)	547
ANTONIO VIEIRA EM BELÉM DO GRÃO-PARÁ: LEITURA DO SERMÃO NA MADRUGADA DA RESSURREIÇÃO	558
Arthur Fernandez Mamede de Souza (IFPA)	558
Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)	558
APRECIACIONES SOBRE LOS RELATOS LEGENDARIOS EN TORNO A LA MATINTA PERERA EN LA OBRA <i>SANTARÉM CONTA...</i>	567
Érica Luiza Pereira Bandeira (UFPA)	567
Valéria Raiane Pereira da Rocha (UFPA)	567
Gracineia dos Santos Araújo (UFPA).....	567
ASPECTOS AMAZÔNICOS NO SERMÃO DA EPIFANIA, DE ANTONIO VIEIRA.....	579
Vanessa do Socorro Barbosa Borges (IFPA)	579
Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA).....	579

FIGURAÇÕES DE LÁZARO NA POESIA E NA PROSA DE LÚCIO CARDOSO: O CASO DE “A VOZ DE LÁZARO” E DA <i>CRÔNICA DA CASA ASSASSINADA</i>	591
Thiago Machado (PPGL/UFPA).....	591
Alessandra Conde (PPGL/UFPA).....	591
LA CRÍTICA SOCIOLÓGICA EN ELCUENTO “ANACONDA” DE HORÁCIO QUIROGA Y LA OBRA FUTURO ANCESTRAL DE AILTON KRENAK: REFLEXIONES SOBRE LA INTERACCIÓN ENTRE EL HOMBRE Y LA NATURALEZA EM LA ACTUALIDAD	604
Diogo da Silva Martins (UFPA)	604
Marcos Vinícius Farias Paiva (UFPA)	604
Paulo André dos Santos Tavares Júnior (UFPA)	604
Iris de Fátima Lima Barbosa (UFPA).....	604
O CONCEITO DE “HOMEM SUPÉRFLUO” E A BUSCA PELA IDENTIDADE RUSSA	613
Luíza Sales (UEPA/LAESP).....	613
Samia Eloany Barbosa Saldanha (UEPA/LAESP)	613
Raphael Bessa Ferreira (UEPA/LAESP).....	613
O FANTÁSTICO E A ENCANTARIA NA AMAZÔNIA DE INGLÊS DE SOUSA	623
Messias Lisboa Gonçalves (UEMA)	623
O SIGLO DE ORO ESPANHOL: UMA ANÁLISE DO POEMA <i>LA DEFINICIÓN DEL AMOR</i> (2021 [1604]), DE LOPE DE VEGA	632
Bruno Guilherme Paixão Pacheco (UFPA)	632
Camila Rodrigues Bastos (UEAP)	632
OS SERES ENCANTADOS DO FUNDO E A CONSTITUIÇÃO DE PERSONAGEM NO ROMANCE DE DALCÍDIO JURANDIR	644
Erika Guiomar Martins de Aquino (UFPA).....	644
PERSPECTIVAS POÉTICAS INTERSECCIONALES DE MUJERES NEGRAS EN <i>MUJER NEGRA Y OTROS POEMAS</i>, DE NANCY MOREJÓN	656
Marília Neide Lima Sena (UFPA)	656
Iris de Fátima Lima Barbosa (UFPA).....	656

SEQUÊNCIA BÁSICA COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA TRABALHAR O CONTO <i>A PELE NOVA DA MULHER VELHA</i> DE DANIEL MUNDURUKU	670
Lanna Fonsêca de Araújo Oliveira (UFPA).....	670
Sylvia Maria Trusen (UFPA).....	670
<i>TRIÁDICOS, UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA DA PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PAES LOUREIRO</i>	684
Ana Beatriz Araújo Elias (UEPA)	684
Raphael Bessa Ferreira (UEPA)	684
UM OLHAR A BELLA BAXTER PERSONAGEM CENTRAL DO FILME POBRES CRIATURAS: ANÁLISE SOBRE A SUBVERSÃO DO INTERDITO SOB UMA PARADOXAL EMOÇÃO.	696
Patrícia Cantão Gonçalves (UFPA)	696
Geovana dos Santos Salbé (IFPA).....	696
Camila Maiara Costa Oliveira Prado (IFPA).....	696
VOZES DA ORIGEM: NARRATIVAS DOS POVOS SURUÍ DE RONDÔNIA.	708
Mara Rita Araújo Lago (UFPA)	708
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	720
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS COM O MÉTODO FOS PARA FUNCIONÁRIOS DOS MUSEUS DO SIMM - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AMAZÔNIA DA COP 30	721
Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA).....	721
HISTÓRIA NA LATA: UM EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO QUE COOPERA COM O ENSINO APRENDIZAGEM E INCENTIVA À LEITURA INFANTO-JUVENIL	732
Kesia Polyana Silva Ferreira (UFPA).....	732
Ruany Beatriz de Jesus Quaresma (UFPA)	732



APRESENTAÇÃO

Prezados(as) participantes,

Com satisfação, disponibilizamos o E-book com textos completos provenientes da apresentação no X Simpósio Artístico-Literário de Castanhal – SALIC e VIII Colóquio de Linguística de Castanhal – COLIC, no período de 27 a 29 de novembro de 2024, na Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal, sob a temática **“Diálogos e experiências transfronteiriças: ensino, pesquisa e perspectivas interculturais a partir da Amazônia Paraense”**. O E-book contém trinta e dois artigos científicos da área dos Estudos Linguísticos, vinte artigos da área de Estudos Literários, além de dois Relatos de Experiência.

Nesta edição, a temática geral do evento partiu da necessidade de potencializar e expandir as aberturas já iniciadas na edição anterior para além das fronteiras nacionais. Dessa forma, para a escolha da temática, foram considerados alguns pontos: 1) O convênio internacional consolidado durante o Salic/Colic 2022 entre a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Chile, através das faculdades de Letras do Campus de Castanhal e de Filosofía y Humanidades, promovendo a inserção e a circulação de saberes entre ambos espaços acadêmicos transfronteiriços, 2) O fortalecimento de uma dinâmica intercultural entre a região da Amazônia Paraense e as demais dentro e fora do país, corroborando que nossa faculdade está composta por duas áreas, Letras-Português e Letras-Espanhol, aspecto que facilita o diálogo acadêmico e pessoal entre participantes de distintas nacionalidades e, finalmente, 3) A possibilidade de demonstrar a produção intelectual de professores e alunos de Graduação e de Pós-graduação da UFPA e fomentar futuras colaborações interinstitucionais.

Quanto à organização da obra, os trabalhos estão apresentados conforme ordem alfabética, a partir de três blocos: Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Relatos de Experiência. A distribuição dos trabalhos reflete e refrata a dinâmica de interações do evento, marcada pela circulação de discursos, pela escuta ativa e pela construção coletiva de sentidos.

Ressaltamos que a originalidade e a revisão textual são de total responsabilidade das autoras e dos autores.

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) da UFPA e à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa (FAPESPA), do Governo do Estado do Pará, pelo apoio para a realização do X SALIC e VIII COLIC.

Agradecemos a participação em nosso evento e desejamos uma boa apreciação!

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Iris de Fátima Lima Barbosa

Inéia Damasceno Abreu

(Coordenadoras do X SALIC & VIII COLIC)

ESTUDOS LINGUÍSTICOS



A ABORDAGEM LÚDICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

Juliana de Oliveira Braga (UFPA)¹

Laiane Brito do Carmo (UFPA)²

Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA)³

INTRODUÇÃO

A compreensão textual é uma competência fundamental para o desenvolvimento escolar e social dos estudantes, principalmente no ensino fundamental, fase em que eles terão os primeiros contatos com os mais diversos textos, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nas demais disciplinas. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, por exemplo, os dados demonstraram que cerca de 55% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental ficaram abaixo do nível considerado adequado para a compreensão textual. Esse resultado reflete dificuldades em interpretação de textos e habilidades de leitura crítica, o que compromete o desenvolvimento pleno da competência leitora.

Este estudo⁴ propõe a elaboração de um jogo didático como uma estratégia para promover o desenvolvimento da competência lexical (capacidade de ler, analisar e compreender as palavras em diferentes níveis e contextos) entre alunos do 8º ano. Para isso, utilizamos o livro “O Pequeno Príncipe”⁵ como base para a criação do jogo, visando enriquecer o vocabulário dos estudantes e estimular sua autonomia e engajamento no processo de aprendizagem. Dessa forma, um elemento fundamental neste trabalho refere-se aos jogos didáticos, que se configuram como ferramentas eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Eles proporcionam uma abordagem lúdica e interativa,

¹ Graduanda do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal. E-mail: juliana.braga@castanhal.ufpa.br

² Graduanda do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal. E-mail: laiane.carmo@castanhal.ufpa.br

³ Docente da Graduação em Letras na Universidade Federal do Pará. E-mail: zildapaiva@hotmail.com

⁴ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “A utilização de jogos didáticos no ensino de Língua Portuguesa” (UFPa/Castanhal - Portaria 092/2022). Ele se insere na busca por práticas pedagógicas eficazes e representa nosso Trabalho de Conclusão de Curso, refletindo nosso compromisso com a pesquisa e a prática pedagógica efetiva.

⁵ Cabe ressaltar que a proposta inicial da pesquisa previa a participação direta nas atividades do 2º Campeonato de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA. No entanto, devido ao cronograma acadêmico e à incompatibilidade de datas, não foi possível integrar efetivamente o projeto ao campeonato, mantendo-se, ainda assim, a utilização do livro “O Pequeno Príncipe” neste artigo.

incentivando os alunos a se envolverem ativamente nas atividades propostas em sala de aula.

Tratando-se da competência lexical, acreditamos que a utilização de jogos como meio didático pode possibilitar que os alunos explorem o significado e o sentido das palavras em diferentes contextos e situações. Isso contribui para a ampliação do vocabulário e para uma compreensão mais efetiva dos textos e comunicações. Além disso, a ludicidade dos jogos torna o processo de aprendizado mais atrativo, o que pode ser muito proveitoso para alunos que enfrentam dificuldades com os métodos mais tradicionais de ensino.

Desse modo, a questão norteadora desta pesquisa é “De que forma o trabalho com o jogo didático sobre competência lexical pode auxiliar alunos do 8º ano no processo de compreensão textual?”, tendo como tema: “a utilização de um jogo didático sobre competência lexical como auxílio para processo de compreensão textual junto a alunos do 8º ano do ensino fundamental maior”. Nesse sentido, temos como objetivo geral “refletir sobre a utilização do jogo didático acerca da competência lexical no processo de compreensão textual”; e como objetivos específicos: a) verificar como o jogo pode influenciar no aumento do nível vocabular dos alunos; b) identificar como o jogo pode auxiliar na autonomia dos alunos no processo de compreensão textual.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa-interpretativa, de natureza aplicada. Nosso referencial teórico baseia-se em Luckesi (2014) e Almeida (2007) para explorar a importância da ludicidade no processo da aquisição de conhecimentos; Kishimoto (2017) e Rosa (2001) para discutir o jogo didático como ferramenta pedagógica; Basílio (2000) e Gil (2016) sobre competência lexical; e por fim, Marcuschi (2003) e Menegassi (1995) para nos ajudar a entender os processos envolvidos na compreensão textual.

A partir do exposto, trataremos uma abordagem sobre o universo dos jogos didáticos e sobre a Ludicidade, destacando como essas ferramentas transformam o ambiente de aprendizagem ao promover a autonomia das crianças e facilitar o processo de aquisição de conhecimento de uma forma mais divertida e interativa. Em seguida, iremos apresentar os conceitos de competência lexical e compreensão textual, analisando a importância da ampliação do vocabulário e da habilidade de compreender textos. Além disso, detalharemos a metodologia da pesquisa, descrevendo os resultados e suas implicações, permitindo, nas considerações finais, uma reflexão sobre as contribuições dos jogos didáticos no processo da compreensão textual.

A LUDICIDADE E O UNIVERSO DOS JOGOS DIDÁTICOS

Na educação, a ludicidade é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, pois proporciona uma abordagem dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2014, p.13), “ludicidade é compreendida como uma experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito”. Desse modo, o autor afirma que a ludicidade é mais do que apenas uma atividade externa de brincadeira, é uma experiência interna vivenciada pelo sujeito. Isso significa que quando uma pessoa está envolvida em atividades lúdicas, ela não está apenas se divertindo superficialmente, mas está imersa em uma experiência que a faz sentir-se plenamente envolvida.

Nessa perspectiva, imagine uma criança brincando em um parquinho, na qual sobe no escorregador, impulsiona-se no balanço e corre pelo espaço. Enquanto está imersa nessas atividades, ela experimenta uma sensação de plenitude, além de se divertir. Desse modo, durante essas brincadeiras, a criança está focada no momento presente, aproveitando cada interação com o ambiente.

Em consonância, de acordo com Almeida (2007), a ação lúdica pode ser compreendida sob duas perspectivas. A primeira refere-se à interação do indivíduo com um objeto, na qual, por exemplo, uma criança pode brincar sozinha com seus brinquedos, utilizando-os de forma criativa e prazerosa. A segunda perspectiva é descrita pelo autor como aquela que ocorre durante a “interação humana, na presença do 'outro', sejam os pais, os irmãos, os amigos, os vizinhos, os professores etc.” (Almeida, 2007, p. 20-21). Podemos observar em atividades colaborativas, como jogos de tabuleiro jogados em família ou brincadeiras em grupo realizadas no recreio de uma escola, tornando o processo de aprender ou conviver mais agradável e prazeroso.

Portanto, a ludicidade, compreendida como uma experiência interna de inteireza e plenitude, conforme Luckesi (2014), e como uma ação que pode ocorrer tanto de forma individual quanto na interação com o outro, de acordo com Almeida (2007), oferece uma perspectiva ampla e profunda sobre seu papel no processo de aprendizagem. Ao focar o brincar não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma vivência que promove o engajamento e o prazer no ato de aprender, amplia-se a compreensão sobre o impacto das atividades lúdicas.

Diante do exposto, dentre as estratégias que mais promovem a ludicidade, podemos destacar o jogo. De acordo com Kishimoto (2017, p.15), “[...] a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha [...]”. Desse modo, essa diversidade de

interpretações revela a riqueza e a multiplicidade de significados que o conceito de jogo pode assumir. Em se tratando de diferentes contextos, a autora exemplifica que

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo (Kishimoto, 2017, p.17).

Assim, para os indígenas, o arco e flecha é um instrumento essencial para a caça, representando uma prática cultural transmitida entre as gerações. Por outro lado, em outras culturas, o arco e flecha é visto como um jogo de precisão, utilizado em competições esportivas ou como forma de entretenimento.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2017) destaca três elementos que definem o conceito de jogo: primeiramente, pode ser definido pelo “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social” (p.18), isto é, o significado de jogo é influenciado pela linguagem utilizada em cada contexto social. Assim, a forma como as pessoas se comunicam e interpretam as regras e interações do jogo varia de acordo com suas experiências culturais e sociais, reformulando a compreensão e a prática do jogo.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (Kishimoto, 2017, p.19).

Em segundo lugar, a autora afirma que o jogo é descrito como um sistema de regras. Essas regras são fundamentais para identificar a estrutura de cada jogo, por exemplo, no jogo de "Dominó", as regras estabelecem que os jogadores devem combinar as peças de acordo com os números, enquanto que no "Jogo da Velha", o objetivo é alinhar três símbolos em uma grade, diferenciando-o de outros jogos. Assim, as regras não apenas proporcionam estrutura aos jogos, mas também garantem que todos os participantes compreendam suas funções e objetivos, promovendo uma experiência lúdica.

Por último, Kishimoto (2017) aborda o jogo na sua materialidade, referindo-se a ele como um objeto. Por exemplo, o jogo “Ludo” se concretiza no tabuleiro colorido e nas peças que cada jogador movimenta ao longo do percurso. O tabuleiro, que pode ser feito de papelão ou plástico, e as peças, que podem variar em material e *design*, servem como artefatos que possibilitam a experiência lúdica. Ou seja, qualquer artefato que possibilite a experiência lúdica, como brinquedos, jogos de tabuleiro ou dispositivos

eletrônicos, servem como veículos através dos quais as interações e regras se manifestam, criando um espaço físico para a vivência do jogo.

De posse desses conhecimentos sobre a estrutura e a materialidade dos jogos, é essencial considerar como essas interações lúdicas impactam no aprendizado. Nesse viés, Rosa (2001) destaca que o ato de brincar é uma forma fundamental de aprendizado, em que as crianças não apenas se divertem, mas também exploram, experimentam e constroem conhecimento. Rosa (2001, p. 58) enfatiza que “[...]o brincar não se define pelo seu conteúdo, mas pela sua localização. [...]”. Ou seja, isso significa que o brincar é uma atividade em que o indivíduo se envolve plenamente, permitindo experimentar a leveza e a efemeridade do ato de brincar. Assim, o brincar se torna um meio de expressão e de descoberta, no qual as relações com os outros e com o ambiente são fundamentais para a formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Nessa perspectiva, através dos jogos, os alunos podem desenvolver habilidades críticas, como resolução de problemas, criatividade e a socialização, os jogos didáticos podem promover um ambiente de aprendizagem ativo, em que a interação entre os alunos é estimulada. Rosa (2001) ressalta que, ao brincar, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções e desenvolver sua identidade. Os jogos didáticos, portanto, não são apenas ferramentas para ensinar conteúdos das disciplinas, mas também servem como espaços nos quais as crianças podem se sentir seguras para explorar suas emoções e interagir socialmente.

Ao analisar as contribuições das autoras sobre o conceito de jogo, podemos perceber a complementaridade entre seus estudos. Kishimoto (2017) enfatiza a importância do contexto social e das regras que definem o jogo, enquanto Rosa (2001) foca na experiência vivida durante o ato de brincar e em como isso contribui para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

Neste trabalho, utilizaremos o conceito de jogo como uma ferramenta educativa que transcende a simples diversão, funcionando como um meio para promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas que envolve regras, interações e significados específicos, conforme abordado por Kishimoto (2017) e Rosa (2001). O jogo será entendido não apenas como uma atividade recreativa, mas como um espaço de aprendizado e desenvolvimento, no qual as experiências lúdicas são moldadas pelo contexto em que ocorrem e pelas relações estabelecidas entre os participantes. A compreensão do jogo, tanto como uma atividade estruturada por regras quanto como uma experiência vivida em um contexto social, permitirá analisar sua relevância no ambiente escolar e seu impacto no aprendizado dos alunos.

COMPETÊNCIA LEXICAL

Basílio (2000, p. 90) define a competência lexical como “conhecimento internalizado do falante nativo sobre o léxico de sua língua, abrangendo itens lexicais, relações lexicais e processos de formação”, isso significa que se trata da habilidade de um falante de refletir sobre e de utilizar as palavras adequadamente em diferentes contextos. Essa competência não se limita ao conhecimento isolado de termos, mas engloba a capacidade de compreender e produzir modificações lexicais, assim como de combinar palavras de maneira coerente e significativa. Portanto, a competência lexical é crucial para a adaptação do vocabulário às diversas situações e contextos de uso da língua.

Ademais, Basílio (2000) ressalta a importância da competência lexical para a fluência e precisão na comunicação, permitindo ao falante escolher palavras específicas para expressar suas ideias de maneira clara e eficaz. Nesse viés, um vocabulário rico e bem estruturado não exclusivamente facilita a transmissão de mensagens, mas também enriquece a interação social, promovendo um diálogo mais significativo. Essa exposição permite ao aprendiz não apenas reconhecer palavras em contextos variados, mas também internalizar suas nuances e conotações, o que é fundamental para a produção textual escrita e oral.

Complementando essa visão, Gil (2016, p.462) defende que “o conhecimento de uma palavra não se restringe ao saber um de seus sentidos, o que supostamente permitiria ao aluno prosseguir a leitura de um texto”. Para ela, a competência lexical envolve as relações que o aprendiz estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios, além de um entendimento mais profundo sobre a palavra, como suas associações frequentes, contextos de uso e propriedades gramaticais. Nessa perspectiva, quando o aluno se depara com a palavra "banco" pode significar tanto um assento (algo em que se pode sentar) quanto uma instituição financeira. Saber esses diferentes sentidos ajuda a entender melhor os textos. Por exemplo, "Ele foi ao banco" pode significar que a pessoa foi ao banco financeiro ou se sentou em um banco de praça, dependendo do contexto. Assim, Gil (2016) evidencia que a competência lexical não se limita à memorização de significados, mas abrange uma compreensão relacional das palavras, considerando seus múltiplos sentidos e contextos de uso.

Ambas as autoras, Basílio (2000) e Gil (2016), convergem na ideia de que a competência lexical vai além do simples reconhecimento das palavras. Enquanto Basílio enfatiza as múltiplas propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas das palavras, Gil destaca a importância das relações que o aprendiz estabelece entre uma palavra nova e

seus conhecimentos prévios. Para ambas, a competência lexical é um processo dinâmico, que depende não apenas do domínio isolado de palavras, mas da capacidade de integrá-las de forma contextual e relacional, ampliando o repertório vocabular de maneira consciente e eficaz.

Desse modo, neste trabalho, entende-se a competência lexical como a habilidade de reconhecer, compreender e empregar palavras de maneira adequada em diferentes contextos discursivos, levando em consideração suas propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas, bem como suas relações com outros itens lexicais.

COMPREENSÃO TEXTUAL

A compreensão textual vai muito além de ler e entender palavras dentro de um texto. Esse processo envolve uma interação ativa entre o leitor e o texto, na qual a construção de sentido acontece de maneira dinâmica e complexa. Em nosso dia a dia, desde a leitura de uma mensagem de texto até a interpretação de artigos e livros, a compreensão textual se apresenta como uma habilidade essencial para a comunicação e o aprendizado. Segundo Marcuschi (2020), a forma como a compreensão é abordada, especialmente em materiais didáticos, muitas vezes é simplificada demais. Para o autor, em muitos casos, "a compreensão é considerada [...] como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto" (2020, p. 72). Ou seja, muitas vezes, o processo de compreensão é visto apenas como uma tarefa de extrair informações, sem levar em conta as variações de sentidos que um texto pode abranger.

Um dos fatores que pode dificultar a compreensão textual é a complexidade linguística, textos com um vocabulário mais sofisticado, estruturas sintáticas muito elaboradas ou que fazem uso de figuras de linguagem podem representar um grande desafio para leitores com repertório limitado. Menegassi (1995) aponta que, quando o leitor não possui um domínio adequado do vocabulário ou dos gêneros textuais, há um risco maior de interpretações incorretas ou incompletas. A maneira como a leitura é trabalhada em sala de aula influencia diretamente o desenvolvimento da competência leitora. Quando a leitura é reduzida a uma simples decodificação, sem incentivo para uma análise mais crítica e reflexiva, os alunos tendem a se tornar leitores passivos, o que limita sua capacidade de compreender textos de maneira mais abrangente (Marcuschi, 2003).

O CONTEXTO DA PESQUISA E A ELABORAÇÃO DO JOGO

Segundo Duarte (2011, p. 09), "quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura". Isso indica que o domínio das palavras vai além do simples reconhecimento de seus significados e formas fônicas; envolve um conhecimento complexo que abrange a classe gramatical a que pertencem, suas propriedades flexionais e as condições sintáticas que impõem ao contexto em que são utilizadas. Em outras palavras, conhecer uma palavra implica entender como ela se relaciona com outras dentro de uma frase e as funções que desempenha no discurso.

Desse modo, um vocabulário amplo e diversificado não só facilita a compreensão de textos, mas também contribui para a expressão clara e precisa de ideias. Além disso, ao desenvolver essa competência, os alunos se tornam mais autônomos em suas aprendizagens, pois conseguem decifrar novos significados e fazer conexões entre palavras e conceitos.

Nessa perspectiva, para a elaboração do jogo, realizamos inicialmente uma leitura atenta do livro para entendermos as mensagens e temas que a obra apresenta. Essa fase foi crucial para começarmos a pensar na melhor forma de abordar a ampliação da competência lexical dos alunos.

Em seguida, selecionamos alguns capítulos do livro para trabalharmos na criação do jogo, optando pelos capítulos do 1 ao 4 devido à riqueza de vocabulário e conceitos que poderiam ser explorados.

Após a seleção dos capítulos, identificamos frases e palavras significativas que seriam utilizadas na criação do jogo. As frases extraídas de cada capítulo foram escolhidas com base em seu contexto e relevância para o desenvolvimento das competências lexicais. A seguir, exemplificamos com o capítulo 1, algumas frases e as palavras grifadas que foram utilizadas para a criação do jogo e para a análise das competências lexicais de cada palavra:

Capítulo 01

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro Floresta Virgem, História Vividas, uma **impressionante gravura**” (p. 9).

Impressionante: 1. Importância para o desenrolar da história: por fascinar o personagem; 2. Significado: que causa grande impacto ou admiração; 3. Classe gramatical: adjetivo; 4. Sinônimo: marcante, surpreendente; 5. Antônimo: insignificante, banal; 6. Estrutura morfológica: radical impression- + sufixo -ante. Formação por

derivação: impressionante < impressionar < impressão < pressão; 7. Função sintática: adjunto adnominal; 8. Relação com outras palavras: adjetivo que se relaciona com o substantivo “gravura”.

Gravura: 1. Importância para o desenrolar da história: a partir dessa figura surgiu o interesse por desenhar; 2. Significado: imagem feita por meio de impressão ou gravação em superfície; 3. Classe gramatical: substantivo (feminino); 4. Sinônimo: estampa, desenho; 5. Antônimo: (Não possui antônimo exato; depende do contexto); 6. Estrutura morfológica: Radical grav- + sufixo -ura. Formação por derivação: gravura < gravar; 6. Função sintática: objeto direto; 7. Relação com outras palavras: substantivo que se relaciona com o adjetivo “impressionante” e com o artigo “uma”.

“Fora **desencorajado** pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2.” (p.10)

Desencorajado: 1. Importância para o desenrolar da história: perdeu a motivação devido às falhas ou insucessos; 2. Significado: estar sem ânimo, desanimado, com a coragem tirada ou abatida; 3. Classe gramatical: adjetivo (masculino); 4. Sinônimos: desalentado, abatido, desmotivado; 4. Antônimos: entusiasmado, estimulado, encorajado; 5. Estrutura morfológica: radical desencoraj- + sufixo -ado. Formação por derivação: desencorajado < desencorajar < encorajar < coragem; 6. Função sintática: predicativo do sujeito; 7. Relação com outras palavras: adjetivo que está se relacionando com sujeito implícito EU (masculino, singular).

Ao analisar as possibilidades, escolhemos as palavras com base em seu contexto, definindo quais competências lexicais iríamos abordar. Para tanto, nos fundamentamos nas ideias de Duarte (2011), que ressalta a importância de uma consciência lexical abrangente. Duarte sintetiza essa noção ao afirmar que, para um falante letrado, compreender e usar uma palavra demanda um conhecimento intuitivo que abrange as seguintes dimensões:

- (i) Conhecer a sua forma fônica; (ii) Conhecer a sua forma ortográfica; (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s); (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence; (v) Conhecer as suas propriedades flexionais; (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas; (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos (Duarte, 2011, p. 17).

Chegamos à conclusão de que, para alcançar nosso objetivo, que é ampliar a competência lexical dos alunos, trabalhar com o bingo seria o mais adequado, pois esse

tipo de atividade nos permite abordar diversas competências lexicais em um único jogo. Assim, definimos o jogo e o nomeamos de “Bingo Lexical”.

RESULTADOS

A partir dos aspectos mencionados, o jogo foi estruturado com o objetivo de ensinar os alunos de forma lúdica, enquanto desenvolvem níveis de competências lexicais. As principais características do bingo incluem: a) as cartelas personalizadas, em que cada cartela apresenta palavras retiradas do livro, como “desencorajado”, “aparição” e “versátil”; b) as definições e as associações, pois durante o jogo, os alunos devem identificar as palavras com base em definições e relacioná-las a seus contextos no texto; c) e a exploração lexical: as palavras são trabalhadas em diferentes níveis (significados, sinônimos, antônimos, estrutura morfológica e uso sintático).

O “Bingo Lexical” busca alcançar os seguintes objetivos:

1. Ampliar o vocabulário dos alunos, já que, por meio da exploração de palavras e suas relações, os estudantes terão a oportunidade de enriquecer seu repertório lexical;
2. Estimular a compreensão textual, visto que a associação das palavras ao contexto do livro incentiva uma leitura mais aprofundada e crítica;
3. Promover autonomia no aprendizado, pois, ao refletir sobre o significado e o uso das palavras, os alunos desenvolvem maior independência para compreender novos vocabulários.

Desse modo, o primeiro passo consiste na leitura do livro a partir da qual os alunos terão a oportunidade de se familiarizar com as temáticas da obra. Após a leitura, serão realizados comentários e uma revisão acerca dos assuntos focados nas competências lexicais que pretendemos desenvolver (significados, sinônimos, antônimos, estrutura morfológica e uso sintático). Esse momento é crucial para preparar os alunos e contextualizar o jogo.

Durante o jogo, o professor sorteia as definições e os alunos marcam, em suas cartelas, as palavras que correspondem a essas definições. Por exemplo: “antônimo de encorajado” (**desencorajado**); ou “é formado pela estrutura: prefixo + radical” (**extraordinário** ou **refiz**); ou ainda “é um verbo que indica a ação de não seguir regras” (**desobedecer**)

O objetivo é completar uma linha, seja na horizontal ou vertical, e gritar “bingo!”. Após essa jogada, o aluno que ganhar o bingo lê suas palavras marcadas, vai ao texto, pega a frase na qual a palavra se encontra e explica as definições com base no texto,

promovendo assim uma melhor compreensão do vocabulário e seu uso em contexto. Abaixo temos o exemplo de uma cartela elaborada para essa proposta:

BINGO LEXICAL		
esclarecida	versátil	amolarão
desobedecer	Desencorajado	extraordinário
refiz	impressionante	gravura

Ao considerarmos a cartela acima, um aluno que conseguiu completar a segunda linha com as palavras “desobedecer, desencorajado e extraordinário”, só poderia ser considerado vencedor se também conseguisse explicar o significado de cada palavra dentro do contexto do livro “O pequeno Príncipe” no qual estão inseridas:

“Quando o mistério é muito impressionante, a gente não ousa desobedecer”.

“Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2”.

“E vi um pedacinho de gente inteiramente extraordinário, que me considerava com gravidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é válido ressaltar que o trabalho com o jogo didático sobre competência lexical, visando auxiliar alunos do 8º ano no processo de compreensão textual, apresentou-se como um grande desafio. Elaborar estratégias que abarcassem o maior número possível de competências lexicais para os alunos foi uma tarefa instigante e motivadora. À medida que nos aprofundávamos no tema, nossa vontade de aprimorar as abordagens aumentava. Como destaca Basílio (2000), a competência lexical transcende o simples reconhecimento de palavras, englobando a compreensão de suas múltiplas propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas.

Nesse contexto, a utilização de jogos didáticos no ensino de Língua Portuguesa se revelou uma estratégia eficaz para tornar as aulas mais dinâmicas. A proposta do bingo lexical possibilitou a concretização de nossos objetivos específicos, demonstrando que o jogo pode ter um impacto positivo no aumento do nível vocabular dos alunos. Desse modo, essa atividade não apenas pode contribuir para a ampliação do vocabulário e da competência lexical, mas também favorecer a melhoria na compreensão textual, evidenciando a relevância de métodos lúdicos no ensino.

Mesmo que o jogo ainda não tenha sido aplicado, a sua estrutura foi planejada de uma maneira que permite adaptações para outros textos literários ou níveis de ensino. Diante disso, o “Bingo Lexical” pode ser visto como um recurso didático versátil, com potencial para colaborar com a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, identificamos que o jogo pode desempenhar um papel crucial na promoção da autonomia dos alunos durante o processo de compreensão textual. Os jogos didáticos incentivam a interação entre os estudantes, criando um ambiente colaborativo que estimula a participação ativa de todos. Assim, essa dinâmica não apenas favorece a troca de ideias, mas também permite o acúmulo de estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos e tipos de texto, enriquecendo a experiência de aprendizado.

Portanto, a incorporação da abordagem lúdica no cotidiano escolar se mostra fundamental para o desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo específico. Nesse sentido, as evidências obtidas nesta pesquisa ressaltam a importância de práticas pedagógicas inovadoras que utilizem jogos didáticos como ferramentas para promover um aprendizado significativo e engajado, preparando os alunos para os desafios da leitura de textos em diversas situações da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e Ludicidade**: Ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1 – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência lexical. Colaboração de Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

GIL, Beatriz Daruj. **Ensino de vocabulário e competência lexical**. Gragoatá, v. 21, n. 40, 2016.

KISHIMOTO, Morchida Kishimoto. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Tizuko M. Kishimoto (Org.). 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9168/8976>. Acesso em: 03 de março de 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Livro didático de português: múltiplos olhares**. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. **O livro didático de português: múltiplos olhares**, v. 2, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, 1995.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A APRENDIZAGEM REFLEXIVA DE REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA POR MEIO DO JOGO DIDÁTICO “O BARALHO DA ACENTUAÇÃO”

Adriane de Jesus Souza Fernandes (UFPA)¹

Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA)²

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do projeto “A utilização de jogos didáticos no ensino de Língua Portuguesa” coordenado pela professora Zilda Paiva na Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Castanhal. A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2024, em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral, em Santa Izabel do Pará. O público-alvo foi constituído por quatros alunos do 1º ano do Ensino Médio (entre 15 e 16 anos), que corresponderam a 16% do total da turma (25 alunos).

Dentre os diferentes temas que poderiam ser abordados nessa etapa da aprendizagem, optamos pelo trabalho com a acentuação gráfica. Isso porque esse tema é relevante, pois o estudo da acentuação gráfica contribui para uma escrita adequada, para o uso correto dos acentos agudo e circunflexo e ajuda no entendimento do significado/sentido das palavras.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a acentuação tônica e a gráfica fazem parte das habilidades (EF03LP04, EF03LP06, EF04LP04 e EF05LP03) que devem ser adquiridas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, partimos do pressuposto de que os alunos do ensino médio já conheciam os conceitos básicos que envolvem a acentuação tônica e a gráfica.

Dessa forma, junto ao público-alvo, implementamos o jogo “O Baralho da acentuação” como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem reflexiva de regras de acentuação gráfica. Nesse sentido, buscamos refletir de que forma a utilização do jogo poderia auxiliar na aprendizagem reflexiva de regras de acentuação gráfica junto a uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

Assim, temos como objetivo geral: refletir sobre a utilização do jogo “O Baralho da acentuação” na aprendizagem de regras da acentuação gráfica junto a alunos do 1º ano

¹ Estudante do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará; adriane.fernandes@castanhal.ufpa.br

² Professora da Faculdade de Letras – UFPA; zramalho@ufpa.br

do Ensino Médio; e como objetivos específicos: identificar o que os alunos sabem sobre acentuação tônica e acentuação gráfica; verificar que estratégias os alunos utilizam para identificar a sílaba tônica de uma palavra; verificar de que forma o jogo da acentuação pode auxiliar os alunos na aprendizagem das regras de acentuação.

2 ACENTUAÇÃO TÔNICA E ACENTUAÇÃO GRÁFICA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Bechara (2015, p. 88), a acentuação é “[...] o modo de proferir um som ou um grupo de sons com mais relevo do que outros”. Portanto, em uma palavra podemos ter sílaba tônica e sílaba átona, a sílaba tônica é exatamente a sílaba pronunciada com mais relevo sonoro, enquanto a sílaba átona é pronunciada com menos intensidade sonora. Na palavra ‘escola’, por exemplo, a sílaba com mais intensidade é ‘co’ e as sílabas que possuem menos intensidade são ‘es’ e ‘la’. Assim, uma palavra só tem uma sílaba tônica, mas pode ter mais de uma sílaba átona

Assim sendo, na Língua Portuguesa (LP), a acentuação é classificada em tônica (termo que algumas vezes, nesta seção, aparecerá como acento fonológico) e gráfica. De modo geral, o acentoônico é caracterizado principalmente como uma propriedade da fala, enquanto o acento gráfico é de propriedade da escrita, mas ambos estão relacionados, pois o acento gráfico depende do acento fonológico para ocorrer. Simioni e Alves (2015, p. 265) conceituam esses acentos afirmando que

o acento gráfico é o sinal gráfico que marca a sílaba tônica de algumas palavras. Já o acento fonológico relaciona-se com a sílaba percebida como a mais “forte” das palavras. Quase todas as palavras possuem acento fonológico. No entanto, algumas palavras não o possuem, como, por exemplo, os artigos (“o”, “as”), alguns pronomes (“me”, “te”, “se”) e algumas preposições (“de”, “por”).

Logo, entende-se que a tonicidade se refere à sílaba que é pronunciada com mais força e intensidade na palavra e que pode ou não ser marcada graficamente, ou seja, a acentuação gráfica necessita da acentuação tônica para ocorrer, visto que os acentos gráficos agudo e circunflexo, muitas vezes, irão marcar a sílaba tônica (você, móveis). Assim, conforme Couto e Guimarães (2020, p.180), “na escrita, o acento é marcado como agudo (´) – nas vogais tônicas abertas - e circunflexo (^) – nas vogais tônicas fechadas”. Nas palavras vovó e vovô, por exemplo, os acentos agudo e circunflexo são usados respectivamente para indicar que “O” tem som aberto e fechado, ou seja, a marcação com os acentos gráficos é essencial para saber o modo adequado de pronunciar determinadas palavras.

Referente à identificação da sílaba tônica, segundo Ladefoged (1982 *apud* Cristófaró Silva, Almeida e Marra, 2020, p. 435), a identificação da sílaba “mais forte” ocorre (foneticamente)

[...] a partir de dois pontos de vista. Primeiro, na perspectiva da produção, o autor sugere que o acentoônico incide sobre a vogal que é produzida com maior força expiratória em comparação às outras vogais átonas do mesmo vocábulo [...]. Um segundo ponto de vista do autor define o acentoônico na perspectiva da percepção. O autor sugere que a pista mais confiável para o ouvinte perceber uma vogal tônica é a duração. Ou seja, vogais tônicas tendem a ser mais longas do que as átonas.

Assim sendo, tomemos como exemplo o substantivo “casa” e o nome “Maria” (por ser um nome próprio, facilita a compreensão, já que temos o costume de chamar as pessoas gritando o seu nome e dando ênfase na sílaba mais forte). Ao chamarmos uma pessoa gritando o seu nome, Maria, ele será reproduzido da seguinte forma: ‘Mariiiiiia’; e ao pronunciarmos do mesmo modo o termo ‘caaaasa’ podemos perceber que ambos possuem vogais com maior duração na pronúncia. É exatamente as sílabas nas quais essas vogais ‘i’, ‘a’, respectivamente, estão, que são as sílabas reproduzidas com mais força, que possuem mais intensidade sonora.

Outrossim, tratando-se das regras de acentuação gráfica, Bechara (2015) postula que devemos considerar a classificação das palavras quanto à sílaba tônica como: monossílabos tônicos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Os vocábulos monossílabos, como o próprio nome sugere, possuem somente uma sílaba e são “[...] emitidos fortemente. Por terem acento próprio, não necessitam apoiar-se noutro vocábulo” (Cunha e Cintra, 2017, p. 69). Recebem o acento agudo ou circunflexo se forem terminados em –a (lá), –as (pás), –e (pé), –es (mês), –o (pó) e –os (nós).

Além disso, as oxítonas são aquelas nas quais a última sílaba (contando da direita para a esquerda) são acentuadas. Elas se igualam aos monossílabos na regra de acentuação, acrescentando-se apenas as palavras terminadas por –em (também), –ens (parabéns) e as terminadas em ditongos abertos –éis (pastéis), –éu/s (chapéu/s) e –ói/s (herói/heróis).

Por conseguinte, as palavras paroxítonas têm a penúltima sílaba acentuada e elas recebem acento agudo ou circunflexo quando terminadas em –i (júri), –is (tênis), –us (vírus), –r (caráter), –l (amável), –x (tórax), –n (polén), –um (álbum), –uns (álbuns), –ão (órfão), –ãos (órgãos), –ã (órfã), –ãs (ímãs), –ps (bíceps) e –on/s (próton/s).

Por fim, as palavras proparoxítonas são as que, de certa forma, apresentam a regra mais simples, pois apresentam a antepenúltima sílaba como mais forte e todas são acentuadas graficamente.

Conforme já mencionado, a acentuação é importante na aprendizagem pois ajuda na pronúncia e escrita adequada dos vocábulos, bem como no entendimento do significado das palavras. Os vocábulos ‘sabia’, ‘sábua’ e ‘sabiá’, por exemplo, possuem grafias idênticas, o que as diferencia na pronúncia é a sílaba tônica (que em duas delas é marcada com acento gráfico) e também o seu significado e/ou classe gramatical: “sabia” vem do verbo saber, “sábua” é um adjetivo e “sabiá” é o nome de uma ave.

Dessa maneira, se as três palavras fossem escritas sem acento gráfico e se as três fossem pronunciadas do mesmo modo, não ficaria claro o significado de ambas. Nesse sentido, a aprendizagem da acentuação impacta diretamente no significado das palavras, na escrita dos alunos e no uso diário que eles fazem dessas e de várias outras palavras da LP (ex.: pais, país, médico, medico).

3 A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NA APRENDIZAGEM

Sabemos que nem sempre o jogo foi utilizado como uma ferramenta formal de ensino pelo fato de não ser considerado uma atividade séria até pouco tempo.

enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas [...] Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (Kishimoto, 2017, p. 17).

Embora o jogo já tenha sido considerado como algo inútil, atualmente podemos considerá-lo como um importante aliado na educação tanto de crianças, quanto de jovens/adultos, pois, entre outros, o jogo pode auxiliar na compreensão da relação teoria e prática.

É indiscutível que, quando se fala em brincar, na maioria das vezes, associamos isso a uma atividade infantil, enquanto o termo jogar é associado a jovens/adultos. Mas, afinal, o que os diferencia de fato? Por mais que tratemos o brincar como algo simples, inerente às crianças, brincar também “é coisa séria” (Rosa, 2001, p.45), ou seja, não se trata simplesmente de um momento nostálgico, de sonhos e irrealidades, por exemplo, quando a criança brinca de “fazer comidinhas”, para ela é uma atividade séria, assim como a dos adultos, isto é, uma antecipação de uma realidade da vida adulta (cozinhar), que para a criança se trata de uma tarefa real.

Partindo da mesma ideia, para Huizinga (2000), o jogo também é uma atividade séria, pois funciona como um meio de preparar o jovem para ter aptidão em algo. No nosso caso, para ter aptidão na aprendizagem em LP, especialmente nas regras de acentuação gráfica. Além disso, o jogo pode gerar autonomia, tendo em “[...] vista que o jogo possui uma realidade autônoma [...]” (Huizinga, 2000, p. 11), ou seja, jogar gera autonomia nos alunos porque eles precisam: pensar em estratégias para que consigam fazer boas jogadas para vencerem os jogadores adversários; pensar sobre quais as jogadas planejadas pelos demais; refletir sobre o assunto que está sendo abordado no jogo. Portanto, a reflexão realizada pelos jogadores durante o jogo contribui para uma aprendizagem mais efetiva e autônoma, visto que cada jogador precisa refletir individualmente e “colocar em jogo” os seus conhecimentos em cada rodada.

4 O PASSO A PASSO DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa (Markoni e Lacatos, 2007), e de natureza aplicada (Gil, 2008) e foi dividida em duas etapas, realizadas no contraturno escolar, em dois dias de semanas diferentes, contabilizando 5 horas/aula. A primeira etapa consistiu: a) na aplicação de um ditado, b) na correção e c) na explicação oral, por parte dos alunos, do porquê de terem acentuado ou não graficamente determinadas palavras. Consecutivamente, a segunda etapa constitui-se: a) da aplicação de um questionário sobre acentuação tônica e gráfica, b) de uma aula sobre esse assunto e c) da aplicação do jogo “O Baralho da acentuação”.

4.1 Ditado

O ditado foi realizado com o intuito de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre acentuação tônica e gráfica. No ditado, havia 25 palavras acentuadas ou não graficamente divididas em: oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos.

Quadro 1 – Palavras do ditado

OXÍTONA	PAROXÍTONA	PROPÁROXÍTONA	MONOSSÍLABO TÔNICO
Chalé	Cadáver	Brócolis	Gás
Jiló	Alicate	Cântico	Pó
Herói	Favorável	Cólera	Mês
Sabiá	Barco	Cômoda	Cor
Jabuti	Lápis		Luz
Arroz	Ímã		
Caju	Casa		
	Vênus		
	Sabia		

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 Questionário

O questionário foi aplicado no segundo dia da pesquisa e foi respondido levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre acentuação tônica e gráfica, portanto não houve explicações anteriormente. Os alunos dispuseram de 20 minutos para responderem as questões por escrito.

As questões de 1-7 e a questão 9 do questionário faziam referência direta aos assuntos sobre acentuação, e a questão 8 funcionou como um meio de analisar o que os alunos sabiam sobre divisão silábica, visto que, para identificar a sílaba tônica, fazia-se necessário que os alunos já tivessem internalizado um conhecimento mínimo sobre o que é sílaba e como é formada. Assim, apresentamos abaixo as questões que constavam no questionário e as respostas que esperávamos que os alunos dessem.

Quadro 2 – Questionário

PERGUNTAS	RESPOSTAS ESPERADAS
O que é acentuação gráfica?	É quando a sílaba tônica é marcada pelos sinais gráficos agudo ou circunflexo.
O que é acentuação tônica?	A acentuação tônica consiste na sílaba proferida com mais intensidade/força na palavra.
Quais são os acentos gráficos existentes na Língua Portuguesa?	Acentos agudo e circunflexo.
O que são palavras oxítonas?	São palavras na qual a última sílaba é pronunciada com mais intensidade/força e que podem ou não receber acento gráfico.

O que são palavras paroxítonas?	São palavras na qual a penúltima sílaba é pronunciada com mais intensidade/força e que podem ou não receber acento gráfico.
O que são palavras proparoxítonas?	São palavras que possuem a antepenúltima sílaba sendo pronunciada com mais intensidade/força. Todas são acentuadas graficamente.
O que são monossílabos tônicos?	São palavras que possuem somente uma sílaba e são acentuadas tonicamente e podem ou não serem acentuadas graficamente.
Separe silabicamente as palavras abaixo: Herói; Alicate; Brócolis; Sabiá; ímã.	He-rói A-li-ca-te Bró-co-lis Sa-bi-á í-mã
Classifique as palavras abaixo em oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas ou monossílabos tônicos: Pajé; navio; anel; dia, mau; ácaro	Pajé: oxítona Navio: paroxítona Anel: oxítona Dia: paroxítona Mau: monossílaboônico Ácaro: proparoxítona

Fonte: Elaborado pela autora

Essas respostas apresentam conceitos básicos de acentuação tônica e gráfica, ou seja, foram utilizadas para analisar se eles apresentavam conhecimentos mínimos sobre acentuação.

4.3 O BARALHO DA ACENTUAÇÃO

O jogo “O Baralho da acentuação” foi elaborado no projeto de pesquisa “A utilização de jogos didáticos no ensino de Língua Portuguesa” coordenado pela professora Zilda Paiva na UFPA/Campus Castanhal. Como o próprio nome do jogo já evidencia, trata-se de uma adaptação do jogo popular “baralho”. Assim como no baralho tradicional, nesse jogo, cada jogador recebe nove cartas e, para vencer o jogo, deve formar três trincas diferentes de acordo com a classificação tônica das palavras (oxítonas,

paroxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos acentuadas ou não graficamente). A seguir, apresentamos as palavras que fazem parte do jogo e as regras de funcionamento.

Quadro 3 – Palavras do jogo

OXÍTONAS	PAROXÍTONAS	PROPAROXÍTONAS	MONOSSÍLABOS TÔNICOS
Tucupi	Táxi	Óculos	Fé
Tacacá	Maniçoba	Estômago	Mês
Veloz	Açúcar	Pássaro	Voz
Jabuti	Tapioca	Fósforo	Pá
Pelé	Pele	Xícara	Vês
Açaí	Órfã	Trânsito	Vez
Capaz	Bode	Física	Três
Pará	Para	Ópera	Trás
Jambu	Jambo	Música	Traz
Igarapé	Pereba	Médico	Trem
Carimbó	Carimbo	Lâmpada	Lei
Cipó	Macaxeira	Árvore	Sol
Baú	Vírus	Ônibus	Mar

Fonte: Elaborado pela autora

O jogo possui: 52 cartas principais que contêm as palavras classificadas referente à tonicidade; 11 cartas auxiliares que são divididas nos seguintes grupos: cartas volver (4), passe a vez (4) troque de jogo com outro jogador (3); e 12 cartas que “ditam” o jogo de cada participante, ou seja, as cartas que “ditam” o jogo são as que classificam quais os tipos de trincas de cartas que os jogadores devem formar, nelas está escrito oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas ou monossílabos tônicos. Podem participar do jogo até 4 pessoas.

No que se refere ao funcionamento, o jogo ocorre do seguinte modo:

- São feitos inicialmente 3 montes de cartas: o primeiro com as cartas principais que devem ser embaralhadas e entregues 9 cartas para cada jogador; o segundo com as cartas que ditam o jogo; e o terceiro com as cartas auxiliares (passe a vez, volver e trocar de jogo). Essas últimas, após já terem sido entregues 9 cartas principais para cada jogador, devem ser embaralhadas junto com as cartas do primeiro monte, formando assim um único monte;

- A partir desse momento inicial, começa-se o jogo. Um jogador - o grupo decide quem será - pega uma carta do monte e verifica se é necessária para formar alguma trinca, se não for, ele pode descartá-la e é a vez de outra pessoa jogar. Se algum jogador pegar a carta “volver”, o jogo muda de direção e o jogador perde a vez, e se o participante pegar a carta “passe a vez”, ele também perde a vez de jogar. Caso o jogador pegue a carta “Troque de jogo com outro jogador”, ele poderá escolher com quem deseja trocar, e assim o jogo segue com a próxima pessoa que está na vez;
- Por fim, o jogo finaliza quando um jogador formar 3 trincas primeiro e explicar o motivo de ter classificado as palavras como oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas ou monossílabos tônicos. O grupo que está jogando avalia se de fato a explicação do jogador está correta.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisarmos os dados, dividimos os resultados em categorias considerando os nossos objetivos específicos. Assim, a primeira categoria se refere ao conhecimento dos alunos sobre acentuação tônica e acentuação gráfica. Para isso, utilizamos os dados do ditado, da explicação dos alunos sobre as palavras ditadas e do questionário. Na segunda categoria, está a explicação dos alunos sobre as estratégias usadas para identificar a sílaba tônica; e por fim, na terceira e última categoria, encontram-se os resultados da aplicação do jogo didático.

Conforme já relatado, quatro alunos participaram da pesquisa, dessa forma, para nos referirmos a eles, iremos denominá-los de alunos A, B, C e D.

5.1 Concepções sobre acentuação tônica e acentuação gráfica

A partir dos resultados obtidos no primeiro dia da pesquisa, no qual os alunos escreveram as palavras ditadas, pudemos verificar que eles apresentavam um bom domínio na escrita das palavras (acentuadas ou não graficamente), visto que, das 25 palavras ditadas a eles, todos escreveram corretamente uma quantidade igual ou acima de 20 palavras.

Entretanto, é pertinente salientar que todos eles, em maior ou menor número, apresentaram erros na acentuação de algumas palavras: acrescentaram acento onde não havia (jabúti, cajú, alicate); suprimiram o acento (imã); trocaram o acento de lugar (chále, sábia, favorável, coléra) ou trocaram por outro acento (côlera).

No momento da correção, as palavras do ditado foram escritas no quadro e os alunos puderam comparar com as palavras que eles escreveram, e assim, verificaram quais estavam escritas corretamente e quais não estavam. Consecutivamente, eles explicaram oralmente o porquê de terem acentuado ou não algumas palavras. Tratando-se das palavras que apresentam algum erro na escrita, as que aparecem em vermelho na tabela (anexo A), os alunos relataram que, em quase todas as palavras, acentuaram determinada sílaba porque a consideravam com som mais forte. Em vista disso, inferimos que provavelmente eles não sabem como aplicar as regras de acentuação gráfica e não sabem identificar a sílaba tônica, já que o acento gráfico recai na sílaba tônica, e em algumas palavras do ditado eles marcaram com acento gráfico a sílaba que não era tônica.

Aparentemente, os alunos apresentaram conhecimentos prévios sobre acento tônico, já que justificaram a acentuação gráfica das palavras a partir da identificação da sílaba tônica, por mais que algumas vezes a identificação da sílaba tônica estivesse errada ou equivocada. Nesse sentido, eles sabiam que a sílaba tônica é a que possui mais intensidade sonora, no entanto existiu a dificuldade em identificar qual era a sílaba tônica. Isso pode ser evidenciado por respostas presentes no questionário (anexo B), no qual todos os alunos classificaram a palavra “anel”, cuja sílaba tônica é -nel (oxítônica) como paroxítônica.

Ainda nesse viés, no ditado, os alunos erraram as palavras que aparentemente não faziam parte do vocabulário cotidiano ou que eles não escreviam com frequência (cólera, cômoda). Entretanto, escreveram certo a palavra “herói”, que teoricamente não é fácil de identificar onde recai o acento gráfico, pois não apresenta formação silábica simples (possui ditongo oral decrescente), mas certamente, todos acertaram porque provavelmente é uma palavra comum do dia a dia e por terem decorado o local em que recai o acento. Isso pôde ser evidenciado pelo fato de todos terem errado a divisão silábica de herói no questionário, ou seja, não acentuaram herói corretamente por saberem que “são sempre acentuadas as palavras oxítonas com os ditongos abertos grafados -éis, éu(s) ou -ói(s)” (Bechara, p.86, 2009).

Com relação ao questionário, categorizamos os 36 dados em: respostas completas (0); incompletas (respostas em azul) (30); em branco (1); erradas (respostas em vermelho) (4). Consideramos que não houve nenhuma resposta completa, ou seja, totalmente correta, devido as respostas não serem condizentes com o que esperávamos (quadro 2).

Assim, os alunos responderam no questionário (respostas incompletas) que acentuação tônica é a “ênfase natural da palavra; é a acentuação na sílaba mais forte”, e

que acentuação gráfica consiste no “uso de sinais gráficos (acento e til); quando tem acento.” A partir daí, também responderam que palavras proparoxítonas “possuem a última sílaba acentuada tonicamente”. Assim sendo, os alunos apresentaram conceitos incompletos sobre acentuação, demonstraram a complexidade que possuem na aprendizagem desses conceitos, pois, como citado, a acentuação gráfica depende da tônica para ocorrer. Tomemos como exemplo a aluna B ao responder que acentuação tônica é “uma palavra que é forte mais não tem acento”. Nesse caso, temos questões para analisar: Primeiramente, não é a palavra que é forte, mas somente uma sílaba; segundo, “uma palavra que é forte mais não tem acento”, este acento a que ela se refere é acento gráfico ouônico? Portanto, são conceitos incompletos, que mostram que os alunos não conseguem diferenciar, na prática, a acentuação gráfica da acentuaçãoônica.

5.2 Estratégias utilizadas para identificar a sílabaônica

Antes deles responderem o questionário, foi perguntado qual a estratégia usada para identificar a sílabaônica. As únicas respostas estiveram direcionadas para a pronúncia das palavras: três alunos responderam que “gritavam a palavra” (como se a estivessem chamando), e uma aluna relatou que apenas repetia a palavra (falando). De fato, durante o ditado foram perceptíveis essas estratégias, pois, após as palavras serem ditadas, eles repetiam várias vezes as palavras até que conseguissem identificar a sílabaônica (mesmo que não fosse a correta).

Desse modo, quando falamos em “gritar” a palavra, subentende-se que a ênfase será dada na sílaba mais forte, mas não era o que acontecia, pois era perceptível que eles apresentavam dificuldades até em “gritar” adequadamente as palavras, pois, no ditado, antes de dois alunos gritarem a palavra, eles realizavam a separação silábica na fala, o que dificultava quando iam “gritar” as palavras, pois a palavra perdia a tonicidade ao ser somente falada.

Ainda nessa perspectiva, eles não apresentavam o entendimento de que a divisão silábica é de propriedade tanto da fala, pois tem “efeito auditivo (sílabasonora)” (Câmara Jr, 1999) quanto da escrita, considerando as regras de separação silábica. Entretanto, ao separarmos oralmente a palavra em sílabas, podemos ter dificuldades em identificar a sílabaônica, pois a tonicidade é relacionada à fala e não à escrita. Na escrita, apenas fazemos uma representação da divisão silábica, por exemplo, na questão 8 do questionário, na qual era necessário que eles realizassem a divisão silábica de 5 palavras, todos acertaram quatro, porém todos também erraram a divisão da palavra ‘herói’ (he-

rói). Desse modo, é notável que eles não apresentam conhecimento completo sobre divisão silábica. Assim, a divisão silábica que deveria ser uma aliada quando eles fossem “gritar” as palavras, acabou atrapalhando.

5.3 A utilização do jogo “O Baralho da acentuação” na aprendizagem de regras de acentuação gráfica

Inicialmente, foram esclarecidas dúvidas referentes ao ditado. Nas etapas anteriores, os alunos realizaram tudo sozinhos, sem intervenção.

Assim sendo, iniciamos explicando a acentuação tônica e gráfica com exemplos de palavras escritas de modo errado no ditado (herói, jabuti, caju, sabiá, cólera) e com palavras das últimas questões do questionário (anel, mau). Então, foi apresentado a eles o conceito de tonicidade; e, conforme Cantoni (2013 *apud* Couto e Guimarães, 2020) os conceitos de intensidade e duração da sílaba.

Conforme já explicado, o jogo didático “O Baralho da acentuação” tem como intuito que os jogadores formem trincas de palavras acentuadas ou não graficamente. Logo, nessa etapa da pesquisa iniciamos explicando o funcionamento do jogo (seção 4.3) e conseguimos que os alunos jogassem apenas uma rodada (por causa do tempo ser limitado). O aluno D venceu o jogo e as demais alunas também conseguiram formar trincas. Abaixo apresentamos as trincas formadas por todos os jogadores:

- Aluno A: Óculos; Trânsito; Médico (proparoxítonas);
- Aluna B: Carimbó; Igarapé; Baú (oxítonas);
- Aluna C: Xícara; Ópera; Ônibus (proparoxítonas). Vê; Fé; Pá (monossílabos);
- Aluno D: Cipó; Pará; Tacacá (oxítonas). Jambo; Vírus; Açúcar (paroxítonas). Pássaro; Fósforo; Lâmpada (proparoxítonas).

Embora, como já afirmamos, todos os alunos tenham conseguido formar trincas, durante o jogo, ocorreu de 2 alunos afirmarem haver vencido, mas, no momento que os demais alunos conferiram, as palavras não estavam classificadas corretamente, pois a aluna C classificou equivocadamente a palavra ‘tucupi’ como paroxítona e o aluno D definiu a palavra ‘jambu’ como paroxítona.

Vale destacar que quase todas as palavras das trincas levarem acento gráfico foi o que facilitou no momento da classificação. Além disso, os alunos descartaram muitas cartas sem acento gráfico que poderiam ter ajudado a formarem trincas, ou seja, evidenciando a dificuldade que eles possuem em identificar a sílaba tônica.

Podemos perceber que os conhecimentos que os alunos têm sobre acentuação tônica e gráfica está mais relacionado a decorar regras que, na prática, eles não conseguem usar, pois não conseguiram explicar as trincas formadas a partir das regras de acentuação gráfica.

Certamente, o jogo também precisa de algumas adequações. No momento do jogo, os alunos relataram que não gostaram de trocar os jogos (carta troque de jogo com outro jogador) porque desconstruía aquilo que eles estavam aprendendo. A mesma situação aconteceu com a carta “passe a vez”, uma única aluna a recebeu 3 vezes. Portanto, consideramos que a primeira rodada do jogo possa ser feita somente com as “cartas principais” e as que “ditam o jogo”.

Por fim, ressaltamos também que consideramos importante que façamos adequações para que o jogo seja realizado primeiramente somente com palavras sem acentuação gráfica, ou seja, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento inicial deles, e após isso, jogar com as cartas que possuem acentuação gráfica, e por último com as cartas “passe a vez” e “troque o jogo”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos nossos objetivos, pudemos identificar que os alunos apresentam conhecimentos básicos sobre os conceitos que envolvem a acentuação tônica e gráfica, pois conseguem identificar a sílaba tônica, na maioria das vezes, apenas a partir das palavras que recebem acento gráfico. Os discentes também apresentaram dificuldades em identificar a sílaba tônica em palavras sem acento gráfico, bem como não conhecem as regras de acentuação gráfica e não conseguem aplicá-las.

Consoante a isso, para identificar a sílaba tônica usaram a estratégia de “gritar” a palavra que aparentemente foi a mais eficaz e a estratégia de somente repetir a palavra em voz alta. Por fim, entendemos que o jogo funciona como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem de regras, no entanto é necessário que sejam feitas algumas adaptações no seu funcionamento considerando níveis de dificuldades (palavras acentuadas graficamente, palavras não acentuadas graficamente, utilização de cartas passe a vez e de cartas troque de jogo).

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo, 1928 - **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://contudos.files.wordpress.com/2016/02/estrutura-da-lc3adngua-portuguesa-joaquim-mattoso.pdf&ved=2ahUKEwjHzKCS_cGLAxXRrkGHWLBBfEQFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw3j80oEURC7Fh9LAz81eHfC. Acesso em: out. 2024.
- COUTO, Ana Luiza de Souza; GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Universidade Federal de Minas Gerais, v.24, n.3, p. 178-194, 2020, E-ISSN: 1982-2243.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016. Recurso eletrônico.
- GIL, Antonio Carlos. Pesquisa social. In: GIL, Antonio Carlos. Pesquisa social. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 3.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento de cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. Cortez Editora.
- MARCONI, Marina de andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MARCONI, Marina de andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. cap. 8.
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Thaís Cristófar; ALMEIDA, Leonardo S. de; MARRA, Amarildo. Fonologia, acentuação gráfica e ensino. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Universidade Federal de Minas Gerais, v.24, n.3, p. 431-449, 2020, E-ISSN: 1982-2243.
- SIMIONI, T.; ALVES, F. A. A influência dos conhecimentos sobre o acento fonológico na acentuação gráfica. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 263–274, 2015. DOI: 10.14393/DL19-v9n3a2015-14. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/29025>. Acesso em: 29 jul. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – Resultados obtidos com o ditado

ALUNA A	ALUNA B	ALUNA C	ALUNO D
Chalé	Chalé	Chalé	Chále
Jiló	Jiló	Jiló	Jiló
Herói	Herói	Herói	Herói
Sabiá	Sábia	Sabiá	Sabiá
Jabuti	Jabúti	Jabuti	Jabuti
Arroz	Arroz	Arroz	Arroz
Caju	Cajú	Caju	Caju
Cadáver	Cadáver	Cadáver	Cadáver
Alicate	Alicate	Alicate	Alicate
Favorável	Favorável	Favorável	Favorável
Barco	Barco	Barco	Barco
Lápis	Lápis	Lápis	Lápis
ímã	Imã	Imã	ímã
Casa	Casa	Casa	Casa
Vênus	Vênus	Vênus	Vênus
Sabia	Sabia	Sabia	Sabia
Brócolis	Brócolis	Brócolis	Brócolis
Cântico	Cântico	Cântico	Cântico
Coléra	Cólera	Cólera	Côlera
Cômoda	Cômoda	Cômoda	Comôda
Gás	Gás	Gás	Gás
Pó	Pó	Pó	Pó
Mês	Mês	Mês	Mês
Cor	Cor	Cor	Cor
Luz	Luz	Luz	Luz

ANEXO B – Respostas obtidas com o questionário

RESPOSTAS DA ALUNA A	RESPOSTAS DA ALUNA B	RESPOSTAS DA ALUNA C	RESPOSTAS DO ALUNO D
É o uso de sinais gráficos.	Quando tem acento	É o uso de sinais gráficos (acento e til)	São símbolos que mudam o fonema das palavras.
Quando a palavra e não tem acento.	Uma palavra que é forte mais não tem acento	Ênfase natural da palavra sem o uso de acento.	É a acentuação na sílaba mais “forte”.
Acento til, circunflexo, agudo e crase	Til, agudo, circunflexo e crase	Acento circunflexo, acento agudo e tio.	Tio (~); Circunflexo (^); Agudo ('); Crase (')
São palavras que possuem acentuação na última sílaba.	Quando a última sílaba é acentuada	Quando o acento é na última sílaba	São palavras que possuem acentuação na última sílaba.
São palavras que possuem a penúltima sílaba acentuada tonicamente.	Quando a penúltima sílaba é acentuada	O acento é na penúltima sílaba	São palavras que apresentam acentuação na penúltima sílaba.
São palavras que possuem a última sílaba acentuada tonicamente.	Quando a terceira sílaba é acentuada	O acento é na antipenúltima sílaba	São palavras que tem acentuação na antipenúltima sílaba.
	Quando tem uma única sílaba forte pode ser com ou sem acento	Palavras com apenas uma sílaba que possui uma entonação forte	São palavras que apresentam apenas uma sílaba e acentuação, exemplo: cão.
He-ró-i A-li-ca-te Bró-co-lis; Sa-bi-á í-mã	He-ró-i A-li-ca-te Bró-co-lis Sa-bi-á í-mã	He-ró-i A-li-ca-te Bró-co-lis Sa-bi-á í-mã	He-ró-i A-li-ca-te Bró-co-lis Sa-bi-á í-mã
Pajé: oxítone Navio: paroxítone Anel: paroxítone Dia: paroxítone Mau: oxítone Ácaro proparoxítone	Pajé: oxítone Navio: paroxítone Anel: paroxítone Dia: paroxítone Mau: monossílabo tônico Ácaro: proparoxítone	Pajé: oxítone Navio: paroxítone Anel: paroxítone Dia: paroxítone Mau: monossílabo tônico Ácaro: proparoxítone	Pajé: oxítone Navio: paroxítone Anel: paroxítone Dia: paroxítone Mau: oxítone Ácaro: proparoxítone

A LUDICIDADE COMO POTENCIALIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Amanda Mariana Braga Xavier (IEMCI/UFPA)¹

Sônia de Farias Cardoso Pereira (IEMCI/UFPA)²

Isabel Cristina França dos Santos (PPGL/ IEMCI/UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

A ludicidade é um elemento essencial na alfabetização, pois torna o processo de aprendizagem mais leve, espontâneo e contextualizado. Segundo Brougère (1998, p 38), "a ludicidade está diretamente relacionada à construção do conhecimento, permitindo que a criança explore, experimente e ressignifique o mundo ao seu redor". Dessa forma, ao incorporar práticas lúdicas ao ensino, os educadores criam um ambiente mais acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira natural.

Além disso, a ludicidade desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, tornando a aprendizagem um processo mais envolvente e prazeroso, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, a ludicidade favorece uma abordagem interdisciplinar na alfabetização, permitindo que diferentes áreas do conhecimento sejam exploradas de maneira integrada.

Para Walsh (2013) às metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência são chamados de re-existência, onde “pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver (Walsh, 2013, p.19)”. Assim, essa prática decolonial fortalece o vínculo dos indivíduos com sua cultura, identidade e comunidade.

A dificuldade de alfabetização enfrentada por muitas crianças, que, ao ingressarem nas séries iniciais, apresentam sérias defasagens no processo de leitura, escrita e oralidade. Esse déficit pode ser atribuído a diversos fatores, como a falta de

¹ Graduanda do curso de licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA amanda.xavier@iemci.ufpa.br

² Graduanda do curso de licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA soniafcp50@gmail.com

³ Professora orientadora: Dr^a em Educação e docente adjunto do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. (UFPA). irodrigues@ufpa.br.

estratégias pedagógicas eficazes, sendo assim a utilização de atividades interdisciplinares lúdicas e as práticas decoloniais é uma solução viável para romper com métodos tradicionais de ensino e promover uma alfabetização mais eficiente.

Segundo Freire (1987), a interdisciplinaridade representa um caminho metodológico para a construção do conhecimento, no qual o sujeito se baseia em sua interação com o contexto, a realidade e a cultura.

Esse conceito se manifesta por meio de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, que permite revelar a realidade, e a sistematização dos saberes de maneira integrada, ou seja, ao integrar diferentes áreas do conhecimento por meio de jogos, narrativas e experiências práticas, pode não só facilitar a aprendizagem das crianças, mas também contribuir para o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o conhecimento, tornando os alunos mais ativos e protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Fortuna (2006, p 71), "a ludicidade não é apenas um meio de entretenimento, mas um instrumento pedagógico poderoso que promove a criatividade e amplia as possibilidades de aprendizagem". Nesse sentido, ao adotar práticas lúdicas no ensino de diversas disciplinas, os educadores incentivam a construção de saberes de forma contextualizada, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Assim, a ludicidade potencializa a alfabetização interdisciplinar, tornando-a mais dinâmica, inclusiva e eficaz.

Sendo assim, a presente pesquisa ocorre no Movimento República de Emaús, com crianças de baixos índices de alfabetização, durante os turnos manhã e tarde, às terças e quintas, com turmas multisseriadas sendo do 1º ao 5º ano. Tendo como objetivo analisar e avaliar como a ludicidade pode potencializar o processo de aprendizagem de crianças na fase de alfabetização por meio da interdisciplinaridade e da perspectiva decolonial.

A pesquisa decorreu de um recorte do Programa de Extensão Inclusiva (PROEXIA/ UFPA) que realiza práticas decoloniais, visto que a decolonialidade se dá por meio da valorização dos saberes, resgatando sentimento de pertencimento. Esses movimentos se dão por meio da valorização dos saberes locais e tradicionais que é uma forma de resistência contra as imposições educacionais eurocêntricas, que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais e históricas. Ao resgatar esses saberes, o programa acaba contribuindo para um processo de aprendizagem mais inclusivo e

contextualizado, promovendo uma educação que dialoga com as realidades dos alunos e que potencializa suas capacidades.

Para discorrer sobre a temática, realizamos esta introdução com o objetivo, a metodologia, o aporte teórico e as referências sobre alfabetização no Brasil; seguida do contexto da pesquisa, o Movimento República de Emaús como ambiente não escolar de alfabetização; o percurso metodológico, os resultados da investigação, concluindo com algumas considerações finais que ressaltam a relevância desta pesquisa sobre alfabetização integrada a metodologias inovadoras podem ser culturalmente relevante.

2 O MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS COMO AMBIENTE NÃO ESCOLAR DE ALFABETIZAÇÃO

O Movimento República de Emaús, foi fundado em 1970 pelo padre Bruno Sechi, e é uma organização sem fins lucrativos que atua em Belém/Pará, atuando há mais de 50 anos, defendendo e promovendo os direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Localizado no bairro do Benguí, a instituição desenvolve projetos nas áreas de defesa jurídica, educação, cultura, meio ambiente e profissionalização, utilizando essas ferramentas para fomentar a cidadania e o protagonismo juvenil.

A missão do Movimento é atuar por meio de processos educativos, tanto formais quanto informais, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, buscando contribuir para o fortalecimento da consciência cidadã.

O Emaús, com seu foco no apoio a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tem também uma atuação no apoio à aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, tendo parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). Por meio de práticas educacionais decoloniais com a interdisciplinaridade articulados à ludicidade, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

As ações pedagógicas são orientadas para suprir as dificuldades de aprendizagem, utilizando abordagens que respeitam as especificidades de cada criança e favorecem o processo de construção da leitura, escrita e oralidade de forma interdisciplinar. Ao mesmo tempo, o Movimento Emaús contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança das crianças, o que é fundamental no processo da alfabetização.

3 ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A LUDICIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A alfabetização, é um processo fundamental que não deve se limitar à decodificação de símbolos escritos, mas sim integrar múltiplos campos do conhecimento. A alfabetização interdisciplinar propõe uma abordagem que une diferentes áreas do saber, permitindo que os alunos compreendam a leitura e a escrita de maneira contextualizada. Dessa forma, para a presente pesquisa decidiu-se articular linguagens e ciências, favorecendo o desenvolvimento crítico e social dos indivíduos, preparando-os para interagir com o mundo de forma mais reflexiva e autônoma.

Para Freire (1989, p.41) a alfabetização é o domínio da leitura e da escrita em termos conscientes, “é entender o que se lê e escrever o que se entende” e “implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem em seu contexto”.

Onde segundo Soares (2009, p.92) “ser letrado implica responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (informar, interagir, orientar-se, induzir, divertir-se etc.)” ou seja, a alfabetização, vai além do simples domínio do código escrito, abrangendo a capacidade de interagir com os mais variados textos e contextos sociais. Isso implica compreender que a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas instrumentos de participação ativa na sociedade. Corroborando com Kleiman (1995) que diz que ser letrado significa saber usar a escrita nos diversos contextos da vida cotidiana, destacando também que o ensino deve ir além da decodificação do código escrito e proporcionar aos alunos experiências reais de leitura e escrita. Propondo uma abordagem interacionista, na qual a aprendizagem ocorre por meio da participação em práticas letradas autênticas, permitindo ao indivíduo compreender e atuar criticamente na sociedade.

A interdisciplinaridade nesse contexto acaba desempenhando um papel fundamental na construção do conhecimento, pois a integração de diferentes áreas do saber, acaba ampliando a visão dos alunos sobre a realidade.

Fazenda (2011), diz que a interdisciplinaridade não é apenas a justaposição de disciplinas, mas sim um processo de interação e construção conjunta do conhecimento, possibilitando que a alfabetização vá além do ensino mecânico da leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento do letramento, preparando o aluno para compreender e interagir com o mundo de maneira mais ampla.

Gadotti (2004) ressalta que essa abordagem rompe com a fragmentação disciplinar, promovendo um ensino mais contextualizado, ou seja, a

interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Sendo reafirmado por Fazenda (2008, p. 89) que complementa dizendo que “trabalhar com temas atuais e interdisciplinares possibilita ao aluno questionar e problematizar as verdades estabelecidas, levando-o a construir explicações próprias e mais contextualizadas.”

No contexto da alfabetização, o uso de metodologias lúdicas favorece o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficiente. Além disso, a ludicidade estimula a curiosidade e a criatividade, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1989, p.119) “o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” onde a ludicidade se configura como uma ferramenta pedagógica potencializadora, não só para o desenvolvimento e ensino aprendizagem, mas também para a formação de indivíduos capazes de lidar com os desafios sociais.

No entanto, Vygotsky (1989) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação social e do uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização, desempenha um papel fundamental na internalização de conceitos e no fortalecimento da comunicação, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais natural.

A ludicidade, ao ser inserida no processo educativo, propicia uma aprendizagem mais leve. Como destaca Brougère (2003), o lúdico é um espaço privilegiado para a aprendizagem, pois ele oferece à criança a oportunidade de experimentar, criar e expressar-se livremente.

A ludicidade, ao promover uma aprendizagem relevante, também se alinha aos princípios da pedagogia decolonial, que busca valorizar as experiências e saberes dos alunos. Ao integrar o lúdico como parte do processo de alfabetização, é possível respeitar e estimular as diferentes formas de conhecimento que surgem a partir das realidades culturais e sociais dos estudantes.

Mota Neto (2015) ressalta que as Pedagogias decoloniais partem de uma hipótese de contexto: é fazer com que a prática educativa esteja diretamente ligada às realidades de vida do grupo em questão, onde a alfabetização nesse contexto não deve desconsiderar as experiências culturais dos alunos, mas sim incorporá-las ao processo de aprendizagem.

Para Walsh (2009), a decolonialidade na educação exige uma ruptura com epistemologias tradicionais que desconsideram a diversidade de saberes. Isso significa reconhecer que a alfabetização deve partir das vivências e culturas locais, garantindo que os alunos se sintam representados no conteúdo escolar. Nesse sentido é preciso valorizar os conhecimentos comunitários e possibilitar a construção de um ensino mais democrático e plural.

Já Mignolo (2017) argumenta que a pedagogia decolonial propõe um descentramento das estruturas coloniais do saber, permitindo a emergência de novas perspectivas educacionais. No contexto da alfabetização, essa abordagem implica o uso de materiais didáticos que dialoguem com a realidade dos alunos, promovendo um ensino que respeite suas identidades culturais. Assim, o aprendizado se torna um processo ativo e contextualizado, rompendo com modelos padronizados e homogêneos de ensino.

Santos (2010), destaca que é preciso superar a lógica excludente da educação tradicional e construir práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades sociais dos alunos, garantindo-lhes um aprendizado significativo e emancipador. Nesse sentido, a ludicidade oferece um espaço para que as crianças se expressem livremente, utilizando suas próprias vivências e contextos como base para a construção do aprendizado.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa resulta de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa-ação desenvolvida interdisciplinarmente nas práticas socioculturais que atravessam o cotidiano das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e com baixos índices de aprendizagem.

De acordo com Minayo (2009), esse tipo de pesquisa permite que o(s) pesquisador(es) e os sujeitos da pesquisa se envolvam ativamente em todas as etapas, processos e análises dos dados, além de colaborar na construção de sentidos e significados subjetivos próprios dos fenômenos educativos.

A pesquisa-ação no âmbito educacional oportuniza uma discussão essencial acerca da conexão entre teoria e prática. Assim, a ação do investigador produz reflexão e conhecimento propiciando uma intervenção social na realidade estudada. O cenário educativo precisa ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre concepções, crenças, histórias e o meio cultural e social.

[...] essas relações repousam em concepções, crenças, histórias de vida e outros processos emergentes no processo relacional, que geram as escolhas e opções a serem, necessariamente, feitas. Por exemplo, as concepções do professor sobre Educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande balizador da forma como as relações são constituídas e de como e porque os objetivos, conteúdos e métodos são selecionados. Compreender isso ajuda-nos a tecer outras informações pois o eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele (Tacca, 2006, p. 46-47).

Para a pesquisa foi selecionada a atividade sobre o planeta terra, visto que as atividades ocorreram no atendimento de terça-feira e quinta-feira, com uma média de 6 alunos no turno da manhã e 19 no turno da tarde, sendo aplicada a dinâmica de maneira interdisciplinar. O principal objetivo foi promover uma reflexão crítica e consciente entre as crianças acerca dos cuidados com o planeta terra, bem como suas características.

Para a realização da atividade, foram utilizados diversos recursos materiais que auxiliaram no desenvolvimento das propostas pedagógicas, como lápis, papel A4, borracha, lápis de cor, régua, tinta guache, papelão, papel carmim preto, pincel de pintura, quadro, pincel para quadro branco, data show e o notebook.

O presente trabalho foi dividido em 2 (dois) encontros. Onde no primeiro encontro, houve uma mediação de leitura da história: Carta do Planeta, pedindo para as crianças sentarem em formato de círculo para prestarem atenção à história, visto que seria feito uma breve compreensão do texto de resposta oral, com perguntas como "O que a Carta do planeta quis dizer? Quais os princípios que a carta fala? para assim partir para a elaboração dos planetas de acordo com o seu conhecimento prévio, sendo explicado que deveriam produzir o seu planeta de acordo com o que sabiam, entregando para eles os papéis, tintas, papelão em forma de círculo, pincéis e lápis.

Figura 1 – Elaboração dos Planetas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

No segundo encontro, houve a reprodução de um vídeo explicativo sobre o planeta terra, com dados sobre o percentual de água, as camadas da terra, sua posição em relação ao sol etc., partindo para a produção textual sobre cuidados com a terra e um quiz em equipes sobre o vídeo, com perguntas como Qual a quantidade água que o planeta possui? Qual o planeta mais próximo do sol? O planeta possui mais água doce ou salgada? Qual o meio de preservação do planeta terra? As respostas eram escritas no quadro para no final dizer a equipe com maior pontuação.

Figura 2 – Apresentação do vídeo sobre o planeta terra



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Figura 3 – Quiz sobre o planeta



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

5 RESULTADOS

A análise das atividades desenvolvidas no Movimento República de Emaús demonstraram que a interdisciplinaridade, a ludicidade e a pedagogia decolonial são ferramentas eficazes para potencializar o processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade.

Pois, ao observar as atividades juntamente com o arcabouço teórico percebeu-se que durante o processo de alfabetização, o uso da interdisciplinaridade se faz

importante na construção de sentidos e significados pelas crianças e adolescentes. Demonstrando o que Freire (1989) e Soares (2009) trazem reforçando que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas permitir que o indivíduo compreenda criticamente o mundo ao seu redor e atue nele de maneira transformadora.

Durante as socializações, alguns planetas chamaram a atenção das educadoras, onde os planetas estavam pintados com as cores: vermelho, amarelo, azul, branco e verde, como pode-se observar na figura 4.

Figura 4 – Planetas pintados pelos educandos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Segundo os educandos que pintaram o planeta terra de acordo com o seu conhecimento prévio de como seria o nosso planeta, os planetas com as cores vermelhas seriam as queimadas que ocorre no mundo devido ao aumento da temperatura, o amarelo as regiões de seca, o branco para alguns significava as nuvens e para outros as fumaças decorrente das queimadas e desmatamento das florestas, que era algo que ouviam no seu cotidiano pela comunidade, que viam e liam nos noticiários, relacionando com a leitura do livro *"carta da terra para as crianças"* demonstrando ter uma análise mais crítica e reflexiva sobre o que está acontecendo no mundo.

As atividades demonstraram que as práticas decoloniais, quando conectadas às realidades de vida dos grupos, considerando as questões sociais ampliam as aprendizagens e fortalecem as identidades o que está diretamente correlacionado com as propostas de Mota Neto (2015) e Freire (1989), que defendem uma educação que respeite e promova as culturas locais, permitindo que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem e transformação de suas realidades. Assim, tanto a ludicidade quanto a pedagogia decolonial convergem para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com as realidades dos educandos.

Os alunos participaram ativamente das dinâmicas propostas, como a construção dos planetas e o quiz interdisciplinar, demonstrando maior interesse e engajamento no aprendizado. Além disso, durante a socialização dos trabalhos, foi perceptível que as crianças relacionaram os conteúdos com sua própria realidade, favorecendo a construção de um conhecimento contextualizado, demonstrando que os alunos puderam expressar sua visão de mundo e valorizar seus saberes culturais. Como defendem Mota Neto (2015) e Walsh (2009), ao integrar as realidades dos alunos ao processo educativo, a aprendizagem se torna mais contextualizada e emancipadora.

Essa metodologia ajudou a fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento, fatores essenciais para o desenvolvimento educacional, pois ao realizarem a produção textual de como visam o nosso planeta, destacaram que nele está presente seres vivos, exemplificando cada um, demonstrando os quantitativos percentuais de pessoas e água, qual a importância das plantas e os problemas ambientais. Como podemos observar nas figuras 5 e 6.

Figura 5 – Produção aluno manhã



aluno tarde

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Figura 6 – Produção textual



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A partir da análise das atividades e dos relatos dos alunos, percebeu-se que a utilização de métodos lúdicos gerou impactos positivos na motivação e no envolvimento dos estudantes. Como destaca Vygotsky (1989), o aprendizado ocorre por meio da interação social, e o uso do lúdico favorece o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e a oralidade.

Assim, os resultados demonstram que a interdisciplinaridade também se mostrou uma estratégia essencial. Como afirma Fazenda (2011), ela permite uma visão ampliada da realidade e uma aprendizagem mais conectada entre diferentes áreas do conhecimento.

Ficando evidente que os alunos conseguiram relacionar conteúdos de ciências e linguagem de forma integrada, relacionando com a BNCC de acordo com a habilidade (EF15LP02) de língua portuguesa que é estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler, pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto, apoiando-se em seus conhecimentos prévios, compreendendo assim melhor o tema trabalhado. Portanto, os resultados indicam que a alfabetização não pode ser reduzida à mera decodificação de palavras, mas deve ser um processo que envolve construção de sentidos, expressão cultural e interação com o meio social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as práticas decoloniais juntamente com a ludicidade e a interdisciplinaridade podem favorecer os processos de alfabetizações e letramentos, sem perder de vista a valorização das diversas culturas, quando relacionamos com a sua realidade, se tornando cidadãos mais críticos e reflexivos.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, evidenciando que a ludicidade, a interdisciplinaridade e as práticas decoloniais são essenciais para aprimorar o processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Conclui-se que a falta de uma alfabetização eficaz impacta diretamente o desenvolvimento escolar dos alunos, dificultando o aprendizado de novos conteúdos. Diante disso, a aplicação de metodologias lúdicas, interdisciplinares e contextualizadas mostrou-se uma solução eficiente para tornar o ensino mais dinâmico e significativo.

Os resultados obtidos reforçam os argumentos de Freire (1989), de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas permitir que o indivíduo compreenda criticamente o mundo ao seu redor. Além disso, também dialoga com Soares (2009), que destaca que ser letrado significa saber utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e relevante na vida cotidiana. Mostrando que o ensino baseado em metodologias lúdicas, interdisciplinares e decoloniais favorecem o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia das crianças, contribuindo para a formação.

Assim, pode-se concluir que a alfabetização, quando integrada a metodologias inovadoras e culturalmente relevantes, torna-se um processo mais inclusivo, eficiente e

transformador, possibilitando que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam e atuem no mundo de forma ativa e consciente.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BROUGÈRE, G. **A ludicidade e a educação: o brincar na escola**. Campinas: Papirus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. (org). Campinas: SP: Papirus, 1998- (coleção Práxis).

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

FORTUNA, T. **Ludicidade e formação de professores: desafios e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. Cortez. 1989.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009..

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, B. D. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos**. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553

WALSH, C. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento crítico a partir da matriz colonial**. Revista Eletrônica da ANPED, v. 26, n. 2, p. 1-25, 2009.

A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE FRANCÊS COM OBJETIVO ESPECÍFICO (FOS) PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Joanna Troufflard (UFPA)¹

O CONTEXTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIMM) é um órgão ligado à Secretaria de Estado de Cultura do Pará (Secult), que reúne nove museus e três memoriais, localizados, na sua maioria, na parte histórica da cidade de Belém. O acervo desses museus e memoriais dialoga com várias áreas do conhecimento, como a história, a arqueologia, a religião, a natureza, o patrimônio audiovisual e a arte contemporânea. Graças às políticas de democratização do acesso a estas instituições, o público tem aumentado muito ao longo dos anos, demonstrando o interesse da população local, de outros estados e países para a história de Belém (Siqueira, 2022).

No ano retrasado, uma iniciativa promovida pela Secult ilustrou uma ampliação nas ações de democratização dos espaços culturais do centro da cidade. Nesse sentido, foram organizadas visitas guiadas para os trabalhadores do Ver-o-Peso e da Feira do Açaí, que entraram pela primeira vez no Museu de Arte Sacra, no Centro Cultural da Casa das Onze Janelas e no Museu do Encontro no Forte do Presépio (Amaral, 2023).

Essas visitas guiadas conscientizaram os trabalhadores sobre a importância de conhecerem esses espaços, no contexto de preparação para a Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, intitulada Conferência das Partes (COP 30). Para essa ocasião, prevê-se que a cidade acolherá mais de 50 mil visitantes, em novembro deste ano (Narcisa, 2025). Levando em consideração a importância do conhecimento de línguas estrangeiras por parte da população no âmbito da preparação da COP 30, o Estado fomentou várias parcerias com os setores público e privado, com o objetivo de propor aulas de inglês, gratuitamente, nas modalidades online e presenciais, para várias profissões que lidam com o turismo, como empreendedores dos setores de hospitalidade, mobilidade, alimentos,

¹ Profa. Dra. Joanna Troufflard, Universidade Federal do Pará, jtroufflard@ufpa.br

bebidas e segurança (Nascimento, 2024). Ademais, algumas parcerias focam especialmente nos moradores das periferias e/ou nas mulheres (Soares, 2025). Além do ensino do inglês, existem algumas iniciativas para a aprendizagem do espanhol e do mandarim.

Segundo as entrevistas coletadas pela equipe do projeto de extensão intitulado “Francês nos museus: oficinas de língua francesa e culturas francófonas para funcionários dos museus do SIMM” – vinculado à uma grande universidade pública do Pará –, os principais visitantes estrangeiros dos museus são anglófonos, hispanófonos e francófonos. Assim, fica evidente a necessidade de conhecimento de idiomas estrangeiros além do inglês. Infelizmente, para o ensino da língua francesa – que possui por sinal uma relevância histórica relacionada à influência da França em Belém durante o período da Belle Époque (1980-1910) (Daou, 2000) –, não existem incentivos gratuitos de aprendizagem para a preparação da COP 30.

Os turistas francófonos da capital paraense são majoritariamente provenientes da Guiana Francesa e da França e nem sempre falam inglês, o que dificulta a comunicação entre os visitantes e os profissionais dos museus. Assim, os relatos dos profissionais dos museus coletados no início do projeto confirmaram a importância de que os profissionais adquirissem um nível básico em língua francesa para se comunicar com os turistas francófonos durante a COP 30 e posteriormente a este evento.

Além de preparar os profissionais dos principais museus da cidade de Belém para interagir com os visitantes francófonos, a elaboração do projeto de extensão também intentou oferecer uma oportunidade de docência para os alunos da Licenciatura em Letras-Francês da universidade, pois as oportunidades profissionais de ensino da língua francesa ficaram mais escassa depois da retirada deste idioma do ensino básico. O projeto também constituiu uma oportunidade para que os discentes do curso que frequentam pouco o centro da cidade – devido ao seu perfil socioeconômico –, pudessem se conectar com o patrimônio histórico-cultural de Belém.

Este projeto, com duração de um ano, iniciou no mês de abril de 2024 e finalizou no mês de abril de 2025. A equipe do projeto é composta por dois docentes da Licenciatura em Letras-Francês, seis discentes dessa mesma Licenciatura (uma bolsista e cinco voluntários) e uma colaboradora professora de francês, que é também estudante do curso de museologia. Além da equipe sólida, os docentes do projeto tiveram a oportunidade de participar de uma capacitação de 12h com duas professoras

especialistas da área da metodologia de Francês com Objetivo Específico (FOS), que foi a metodologia utilizada no projeto².

A pergunta principal que incentivou a elaboração do projeto foi: como ensinar as bases da língua francesa e das culturas francófonas em um tempo curto para os profissionais dos museus que lidam com o público? Para responder a essa pergunta, usamos a metodologia de FOS, que visa ensinar a língua francesa para um contexto profissional particular, geralmente desconhecido dos formadores. Esta metodologia possui uma parte de trabalho de campo que se diferencia muito da metodologia do Francês Língua Estrangeira (FLE) (Mangiante e Parpette, 2004).

Depois de contextualizar o FOS teoricamente, vamos detalhar as cinco etapas da metodologia: 1) a identificação da demanda, 2) a análise das necessidades, 3) a coleta dos dados, 4) a análise dos dados e 5) a elaboração didática (Mangiante e Parpette, 2004).

1 O FOS E AS METODOLOGIAS DE DIDÁTICA DO FLE

A metodologia de FOS é um subcampo do FLE, que tem como diferenças principais o foco em um campo profissional específico, necessidades de formações delimitadas e um tempo de formação geralmente curto (Mangiante e Parpette, 2004). Essa metodologia surgiu na época da Abordagem Comunicativa (AC), nos anos 1980, e foi até considerada como a expressão mais completa dessa abordagem (Mangiante e Parpette, 2004, p.159). Na AC, as unidades didáticas focam na aquisição de uma “competência de comunicação”, para interagir em situações do cotidiano em língua estrangeira, como ir ao supermercado, pegar o ônibus, ir ao médico etc. Nessa abordagem, consideram-se os vários contextos sociais das interações e prioriza-se o uso de documentos autênticos (Berard, 1991).

Na metodologia de FOS focam-se as situações de comunicação e também se utilizam os documentos autênticos, coletados na Internet ou no campo, como foi o caso das entrevistas e das gravações de interações reais nos museus, que explicaremos mais abaixo. A metodologia de FOS também dedica uma parte importante à reflexão e ensino da cultura do outro, como é o caso na AC com as teorias sobre interculturalidade.

² A capacitação da qual participamos faz parte do projeto “FOS-Tourisme-Universités”, coordenado pelas Profs. Dras. Heloisa Albuquerque-Costa (Universidade de São Paulo) e Chantal Parpette (Université Lumière Lyon).

Aliás, foi na AC que surgiram os *jeux de rôles*, que constituem um exercício de simulação de diálogos realizados por aprendentes, imitando situações reais, por exemplo entre um comerciante e o seu cliente, entre um médico e o seu paciente, entre um jornalista e uma pessoa entrevistada etc. Veremos à frente que este exercício oral foi o mais utilizado nas simulações das situações de comunicação entre um visitante e um profissional do museu.

Já a Perspectiva Acional (PA) nasce com a publicação do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QCERL (Conselho da Europa, 2001). Esse documento é conhecido por definir seis níveis de língua estrangeira, de A1 até C2, através do domínio das quatro competências (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral) e desta forma contribui para a harmonização dos livros didáticos e dos diplomas de língua no mundo (Soubrié, 2008). O QCERL sugere o uso da PA, considerando o aluno como um ator social em línguas-culturas estrangeiras, que completa tarefas que têm um resultado visível no mundo fora da sala de aula, como nas redes sociais (Puren, 2014; Soubrié, 2008).

Enquanto no AC a finalidade está na comunicação, na PA, a finalidade está na ação. Enquanto a situação social de referência na AC era a viagem turística, na PA se torna a Europa plurilíngue e pluricultural (Puren, 2014). O QCERL foi criado com finalidades políticas e econômicas no contexto da Europa, onde indivíduos de vários países falantes de várias línguas, precisam se comunicar para trabalharem juntos.

Acompanhando a evolução das metodologias de FLE, hoje o FOS se alinha com a PA que integra conceitos provenientes do mundo do trabalho, como é o caso da “tarefa languageira” (originalmente “tarefa profissional”) e ressalta a importância da contextualização dos atos languageiros (Mangiante, 2022; Mangiante e Parpette, 2023). Com foco na ação que é empreendida com o uso da língua, as unidades didáticas na PA costumam iniciar por um verbo de ação, indicando as suas finalidades. Assim, o material elaborado no projeto coloca sempre a ênfase na ação realizada através da língua estrangeira, que se torna o instrumento que permite conduzir a ação.

2 A IDENTIFICAÇÃO DA DEMANDA: O CURSO DE LETRAS-FRANCÊS

É comum no FOS que a demanda seja feita por uma instituição que deseja preparar profissionais para trabalhar fora do país, como médicos ou instituições que

lidam com turismo ou hotelaria e precisam que os seus trabalhadores se comuniquem em uma língua estrangeira com os clientes com os clientes. Ademais, os projetos de FOS são geralmente elaborados para aprendentes estrangeiros que vão trabalhar ou estudar em um país francófono, diferentemente dos profissionais dos museus que formamos para trabalhar no Brasil.

No caso do projeto de extensão “Francês nos museus: oficinas de Língua francesa e culturas francófonas para funcionários dos museus do SIMM”, a demanda surgiu do curso para a instituição do SIMM, com o intuito de colaborar com a preparação da cidade de Belém para a COP 30, em novembro deste ano. Esse projeto propôs democratizar simultaneamente o acesso às línguas-culturas estrangeiras para um público adulto trabalhador, que nem sempre tem condições de se capacitar e ao acervo histórico-cultural da cidade, no caso dos discentes do curso de Letras-Francês que moram nas periferias da cidade – onde também se encontra a universidade –, e frequentam pouco o centro da cidade.

Existem manuais didáticos de FOS para alguns universos profissionais, como a hotelaria, o turismo e a medicina. Porém, no caso das interações em um museu, foi necessário criar o material didático praticamente do zero. Assim, seguimos as cinco etapas dessa metodologia para elaborar um material original e autêntico.

3 A ANÁLISE DAS NECESSIDADES: AS PROFISSÕES NO CONTEXTO DOS MUSEUS

Para termos uma definição do público que assistiria às oficinas, elaboramos um questionário enviado em um documento Google Forms, pelo qual os profissionais fizeram a inscrição para participar das oficinas. Definimos 30 vagas, o que provavelmente com as desistências previstas, resultaria em uma quantidade de participantes razoável para um curso de idioma. No questionário, os participantes deviam preencher informações pessoais (nome e endereço de e-mail), informações profissionais (nome do museu e função), informações sobre visitantes estrangeiros e a língua falada por eles, as motivações para participar das oficinas e finalmente, perguntamos se o participante já tinha tido contato com a língua francesa.

As respostas ao questionário sobre a instituição, o cargo e o contato prévio com a língua francesa estão apresentados no quadro a seguir (Quadro 1). Identificamos sete instituições diferentes, dentre museus e memoriais, e uma variedade de cargos, cuja maioria tem um contato direto com o público. No entanto, uma pequena

parte dos inscritos tinha tido contato com a língua francesa anteriormente às oficinas. Desta forma, o material didático foi elaborado para um público de nível A1 (iniciante), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL (Conselho da Europa, 2001).

Quadro 1 – Público-alvo das oficinas

Museu	Função	Contato com o idioma francês
Museu do Estado do Pará	Inspectora de segurança privada	Não
Museu do Estado do Pará	Mediador	Não
Museu do Estado do Pará	Mediadora	Sim
Museu do Estado do Pará	Mediadora/ Controladora de público	Sim
Museu do Estado do Pará	Vigilante	Não
Museu do Estado do Pará	Mediadora	Não
Museu do Estado do Pará	Administrador/ Atendimento ao público	Não
Museu do Estado do Pará	Inspectora	Não
Museu do Estado do Pará	Vigilante patrimonial	Não
Museu do Estado do Pará	Vigilante	Não
Museu do Estado do Pará	Assistente administrativa/ Recepcionista	Não
Museu do Estado do Pará	Educadora	Não
Museu do Estado do Pará	Técnico em gestão cultural/ Educador	Não
Museu do Estado do Pará	Técnico em gestão cultural	Não
Museu do Estado do Pará	Assistente administrativo	Sim
Museu de Arte Sacra	Mediador	Não
Museu de Arte Sacra	Mediadora	Não
Museu de Arte Sacra	Recepcionista	Não
Museu de Arte Sacra	Mediadora	Sim
Museu de Arte Sacra	Estagiária da coordenação de educação e extensão	Não
Museu de Gemas do Pará	Mediadora e recepcionista	Não
Museu de Gemas do Pará	Mediador	Sim
Museu da Imagem e do Som	Mediadora	Não
Museu da Imagem e do Som	Direção	Sim
Casa das Onze Janelas	Mediadora	Não
Memorial Amazônico da Navegação	Mediadora	Não
Memorial Amazônico da Navegação	Educadora	Sim
Memorial Veronica Tembé	Educador	Não

Fonte: projeto de extensão “Francês nos museus”

Duas fontes principais permitem entender as atividades profissionais desenvolvidas pelos participantes e identificar as atividades linguageiras e não linguageiras: as informações prévias dos idealizadores da formação sobre o contexto profissional e os dados coletados em campo (Mangiante e Parpette, 2023). Com base nas profissões informadas no questionário, imaginamos algumas situações de comunicação possíveis de acontecer em um museu, por meio da própria experiência da equipe do projeto. Concluímos então que os profissionais precisariam mais especificamente das competências orais, de compreensão e de produção.

4 A COLETA DOS DADOS: AS SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DOS MUSEUS

Para investigar a realidade das situações de comunicação imaginadas pela equipe do projeto com base em conhecimento prévio de instituições museais, efetuamos a coleta dos dados tanto em museus do SIMM quanto em outras instituições bastante visitadas, como o Museu Paraense Emilio Goeldi e a Bienal das Amazônias. O trabalho de campo foi organizado com um roteiro básico para entender as características das profissões, conhecer as nacionalidades e idiomas dos visitantes, assim como as interações com os turistas, incluído os francófonos e finalmente, saber do interesse desses profissionais pela aprendizagem da língua francesa (Quadro 2).

Quadro 2 – Perguntas que guiaram a coleta de dados

Roteiro das entrevistas: temáticas	Perguntas
Profissão	Qual é a sua função no museu? O eu você faz exatamente?
Turistas	Esse museu recebe turistas estrangeiros? De onde? Que língua falam?
Interações	Você lembra das suas interações com turistas estrangeiros? Pode descrever?
Aulas de francês	Você acharia interessante ter aulas de francês?

Fonte: projeto de extensão “Francês nos museus”

Além das entrevistas, também gravamos algumas situações de interações reais nas instituições, como por exemplo cenas na bilheteria do Museu do Forte do Presépio, e simulamos diálogos que serviram de base para a elaboração dos diálogos das unidades didáticas. O quadro a seguir apresenta todas as instituições onde a equipe do projeto

coletou os dados, além das temáticas presentes nas gravações com cada profissional (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados do trabalho de campo

Museu	Tipo de gravação	Data
Museu das Gemas	Entrevista com a recepcionista, descrição das funções e dos turistas	20/05/2024
Museu Paraense Emilio Goeldi	Entrevista com a mediadora de língua inglesa, descrição da função e explicação sobre a exposição	26/05/2024
Bienal das Amazôniaas	Entrevista com o mediador, descrição da função e dos turistas. Entrevista com a recepcionista da bilheteria, descrição da função e dos turistas	03/06/2024
Bienal das Amazôniaas	Entrevista com o mediador e descrição da exposição.	03/07/2024
Museu do Forte do Presépio	Entrevista com o recepcionista, descrição das funções e gravação de interações reais. Entrevista com a mediadora e descrição dos turistas.	04/07/2024
Museu do Círio	Entrevista com a recepcionista, descrição dos turistas Entrevista com o vigilante e descrição das funções	04/07/2024
Museu de Arte Sacra	Regras do museu, histórico da igreja e descrição do acervo.	05/07/2024
Museu do Estado do Pará	Entrevista com a mediadora e descrição dos turistas.	05/07/2024
Casa das Onze Janelas	Entrevista com o mediador, descrição das funções e dos turistas.	05/07/2024
Museu do Estado do Pará	Entrevista com o arqueólogo da reserva técnica e descrição do acervo.	30/08/2024
Museu de Arte Sacra	Horários e dias de funcionamento e simulação como turista.	30/08/2024
Museu do Forte	Entrevista com a mediadora e simulação sobre os dias e horários de funcionamento.	30/08/2024

Fonte: projeto de extensão “Francês nos museus”

5 A ANÁLISE DOS DADOS: OS DISCURSOS NO CONTEXTO DOS MUSEUS

A partir das entrevistas com os profissionais, pudemos identificar os discursos e os saberes-fazer linguageiros necessários para as situações de comunicação em um museu (Mangiante e Parpette, 2004). A elaboração das unidades didáticas é a

parte que mais se assemelha com a metodologia de FLE, em oposição à parte de campo que é uma exclusividade do FOS. Assim, elaboramos cinco unidades didáticas, com uma progressão dos elementos mais conhecidos aos assuntos mais novos.

Antes de ministrar as oficinas de língua francesa propriamente ditas, decidimos organizar duas apresentações em português para falar da herança da língua e da cultura francesa em Belém, principalmente no período da Belle Époque. Também consideramos importante contextualizar a COP 30 e os seus objetivos.

Estas apresentações foram seguidas da unidade zero de língua francesa e culturas francófonas, na qual a equipe elaborou um alfabeto com palavras francesas usadas na língua portuguesa, para facilitar a introdução da nova língua aos alunos (Imagem 1). Essa tarefa foi fácil, pois existem muitas palavras francesas usadas no Brasil, como por exemplo: *atelier*, *baguette*, *camelot*, *déjà-vu*, *garçon* etc. Essa aproximação entre língua materna e língua estrangeira é de fato recomendada no desenvolvimento de aulas para aprendentes iniciantes (Courtyllon, 2003).

Imagem 1 – Alfabeto em francês com palavras transparentes



Fonte: projeto de extensão “Francês nos museus”

Os dados coletados nas sete instituições museais de Belém permitiram entender com muita precisão as situações de comunicação que acontecem nesses espaços. Então, classificamos as temáticas da mais simples a mais complexa em termos gramaticais e lexicais e obtivemos quatro unidades didáticas de língua-cultura estrangeira: “Os profissionais acolhem os visitantes”, “Os profissionais informam os dias e horários de abertura e de fechamento de um museu”, “Os profissionais recebem os visitantes na bilheteria” e “Os profissionais apresentam um museu”. Cada unidade didática tem um conteúdo gramatical e lexical específico que está detalhado no quadro adiante, na língua que foram ensinados (Quadro 4).

Quadro 4 – Descrição das unidades didáticas, objetivos comunicativos e linguísticos

Nome da unidade didática e objetivo comunicativo	Objetivos linguísticos
Apresentações sobre a Belle époque e a COP 30	Aprender sobre a herança da língua e da cultura francesa em Belém e falar sobre a COP 30 (oficina em português).
Unité zéro	Connaitre les pays francophones, se saluer et découvrir l’alphabet
Les employés accueillent les visiteurs	Se présenter (nom, prénom, nationalité et langues parlées); épeler son nom et son prénom; apprendre le vocabulaire du musée, des langues, des nationalités et des professions)
Les employés reçoivent les visiteurs à la billetterie	Interagir à la billetterie; utiliser les nombres pour exprimer un prix; utiliser les comparatifs “moins de” et “plus de”.
Les employés présentent un musée	Décrire avec “c’est”, “ce sont » et « il y a »; exprimer une date.

Fonte: projeto de extensão “Francês nos museus”

Além dos aspectos linguísticos, também trabalhamos os aspectos culturais da francofonia, como a distribuição dos falantes de francês pelo mundo e a sua predominância no continente africano. Trabalhamos ainda diferenças culturais, através da linguagem, como no caso do uso do pronome *vous* e do *bonjour* que se usam em um contexto no qual existe hierarquia, uma grande diferença de idade ou onde os interlocutores não se conhecem. Nesses casos, costuma se cumprimentar de longe ou com um aperto de mão. Já o uso do *tu* e do *salut* se aplica a um contexto informal no qual se cumprimenta com a *bise* (beijos nas bochechas, cujo número varia em função da região).

6 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA: O CONTEÚDO DAS OFICINAS

Depois da definição das unidades didáticas, elaboramos o material com a ajuda dos dados coletados em campo e de documentos autênticos disponíveis na Internet. Como o foco da formação dos profissionais dos museus foi nas competências orais, organizamos as oficinas com o desenvolvimento seguinte: uma compreensão escrita (CE) para ajudar na aquisição de vocabulário e preparar à compreensão do diálogo, uma compreensão oral (CO), uma parte linguística referente aos elementos encontrados na CE e na CO, exercícios de sistematização e interações, e

uma produção oral baseada no diálogo. As PO eram sempre um diálogo simplificado no formato de *jeu de rôle*, em dupla.

Devido às preferências dos discentes que ministraram as oficinas e participaram da elaboração do material, o conteúdo das oficinas foi inteiramente trabalhado na plataforma online Canva, que permite um design lúdico e o uso de imagens, que facilitam a compreensão do material para os participantes.

Além dos dados provenientes das entrevistas e das simulações com os profissionais dos museus, também utilizamos alguns documentos encontrados nos sites dos museus brasileiros, que traduzimos para o francês. Um dos exemplos é um calendário do Museu Paraense Emílio Goeldi, no qual um trecho foi selecionado e traduzindo em francês, para a unidade didática intitulada *Les employés reçoivent les visiteurs à la billetterie*. Nessa unidade se aprende os dias e horários de abertura e fechamento de um museu. O diálogo simulado retrata um visitante do museu que pergunta os dias e horários de abertura e fechamento para uma profissional da bilheteria (Imagem 2).

Imagem 2 – Documentos de CE e CO da unidade sobre interações na bilheteria



Fonctionnement du parc botanique et zoologique en 2024.

Mois	Jours fériés et dates commémoratives	Jour de la semaine	Fonctionnement
Janvier	1 ^{er} - Nouvel An	Lundi	Fermé
	12 - Anniversaire de Belém	Vendredi	Ouvert de 9h à 13h
Février	10 - Carnaval	Samedi	Ouvert de 9h à 13h
	11 - Carnaval	Dimanche	Ouvert de 9h à 13h
	12 - Carnaval	Lundi	Fermé
	13 - Carnaval	Mardi	Fermé
	14 - Mercredi des Cendres	Mercredi	Ouvert de 8h à 13h
Mars	08 - Journée internationale de la femme	Vendredi	Ouvert de 9h à 13h
	29 - La Passion du Christ	Vendredi	Fermé
	31 - Pâques	Dimanche	Fermé
Avril	21 - Tiradentes	Dimanche	Ouvert de 9h à 13h
Mai	12 - Fête des mères	Dimanche	Ouvert de 9h à 13h
	18 - Journée internationale des musées	Samedi	Ouvert de 9h à 13h
	30 - Corpus Christi	Jeudi	Ouvert de 9h à 13h

TRANSCRIPTION DU DIALOGUE

Visiteur : Bonjour !

Employée : Bonjour.

Visiteur : Quels sont les horaires d'ouverture du musée ?

Employée : En ce moment, le musée est ouvert du mardi au jeudi de 9h à 14h. Du vendredi au dimanche il ouvre à 9h et ferme à 17h.

Visiteur : Et pendant les jours fériés ?

Employée : Les jours fériés et le dimanche le musée fonctionne normalement. Mais le lundi c'est le jour réservé pour l'entretien et le musée est fermé.

Visiteur : Le musée ouvre pendant le Círio ?

Employée : Non, le dimanche du Círio le musée n'ouvre pas.

Visiteur : D'accord, merci pour les informations !

Fonte: projeto de extensão "Francês nos museus"

É muito comum que os documentos do campo e da Internet sejam demasiados complexos para o nível A1 de francês, por isso eles são transformados antes de serem traduzidos em uma linguagem mais básica, sem perder o seu sentido (Mangiante e Parpette, 2004). Os diálogos em francês foram gravados pelos discentes e docentes do projeto e formatados por uma das discentes, com uma introdução musicalizada, que incluiu o nome do projeto, o número do áudio e o número da oficina.

O auditório do Museu do Estado do Pará foi cedido às segundas-feiras à tarde para a realização das oficinas, que tiveram cada uma três horas de duração. O auditório, por constituir um espaço diferente de uma sala de aula, apresentou alguns desafios. Uma área de projeção bem grande facilitou a visualização das aulas pelos participantes, porém, por conta do tamanho do espaço, foi necessário fazer uso de um microfone, elemento que intimidou tanto os discentes quanto os participantes, quando tinham que apresentar a sua produção oral para a turma (Imagem 3). Na tentativa de minimizar a distância física do auditório, contamos com a ajuda de discentes que quando não

estavam dando aula em dupla, circulavam pelo espaço para auxiliar os participantes trabalhando individualmente ou em dupla.

Imagem 3 – Auditório do Museu do Estado do Pará onde aconteceram as oficinas



Fonte: autoria própria, 07/10/2024

7 RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE FOS

A metodologia de FOS foi utilizada para responder à pergunta inicial do projeto de extensão: “como ensinar as bases da língua francesa e das culturas francófonas para os profissionais dos museus que lidam com o público, em um tempo delimitado?”. O uso dessa metodologia em cinco etapas possibilitou a elaboração de um material didático praticamente do zero, que poderá ser reutilizado em projetos futuros para a preparação da COP 30 e posteriormente, para permitir a comunicação entre os turistas francófonos e os profissionais dos museus da cidade, no âmbito de uma compreensão mais ampla da história da cidade por parte dos estrangeiros.

A regência das oficinas foi feita exclusivamente pelos discentes do projeto, em dupla, com um aluno mais experiente e um aluno menos experiente, para favorecer a aprendizagem progressiva da docência, que foi de fato um êxito para os alunos em formação. O conteúdo das oficinas era sempre revisado e explicado numa reunião de preparação e as regências foram também discutidas em reunião de *feedback*, com os professores e os alunos. Em cada oficina, os alunos que não lecionavam serviam de monitores para auxiliar os profissionais e amenizar a distância inerente ao local de realização das oficinas: o auditório do Museu do Estado do Pará.

Afinal, o engajamento dos profissionais dos museus foi um pouco inferior as nossas expectativas. De fato, tivemos 30 inscritos, mas devido as oficinas terem três horas de duração e acontecerem segunda-feira à tarde, dia de folga dos servidores, a presença dos profissionais foi decrescendo ao longo das oito oficinas lecionadas pelos discentes do projeto. No entanto, os profissionais mais assíduos finalizaram tendo as bases necessárias para uma comunicação básica em língua francesa no museu.

Essa experiência nos ensinou algo muito importante: para que o trabalho com o FOS seja realmente exitoso para todos os profissionais, é preciso ter o apoio da instituição, no sentido de liberar os profissionais para a formação durante o seu tempo de trabalho, porque no caso contrário a participação dos profissionais fica inevitavelmente prejudicada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. (2023, dezembro, 19). Trabalhadores do Ver-O-Peso e da Feira do Açaí conhecem museus do centro histórico. **ASCOM Secult do Governo do Pará**. <https://secult.pa.gov.br/noticia/1694/trabalhadores-do-ver-o-peso-e-da-feira-do-acai-conhecem-museus-do-centro-historico>

BERARD, E. **L'approche communicative: théories et pratiques**. Paris: CLE International, 1991.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso: 01 abril 2025.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

DAOU, A.M. **A belle époque amazônica**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

MANGIANTE, J-M. État de la recherche en FOS/FOU: d'une démarche didactique à une ingénierie de formation. In: Heloisa Albuquerque Costa, Joice Armani Galli, Vilton Soares de Souza. **Français sur objectif spécifique et universitaire au Brésil: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

MANGIANTE, J-M; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Vanves: Hachette Collection F, 2004.

MANGIANTE, J-M; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique: Ingénierie de formation et conception de programme**. Vanves: Hachette Collection F, 2023.

NARCISA. T. (2025, fevereiro, 2). Hospedagem COP30: Obras para a vila de chefes de estados avançam em Belém. **CNN**.
[https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/norte/pa/hospedagem-cop30-obras-da-vila-para-chefes-de-estado-avancam-em-belem/#:~:text=Hospedagem%20COP30%3A%20obras%20da%20vila%20para%20chefes%20de%20estado%20avan%C3%A7am%20em%20Bel%C3%A9m,-Espa%C3%A7o%20%C3%A9%20uma&text=As%20obras%20da%20Vila%20da,quarta%20feira%20\(5\).](https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/norte/pa/hospedagem-cop30-obras-da-vila-para-chefes-de-estado-avancam-em-belem/#:~:text=Hospedagem%20COP30%3A%20obras%20da%20vila%20para%20chefes%20de%20estado%20avan%C3%A7am%20em%20Bel%C3%A9m,-Espa%C3%A7o%20%C3%A9%20uma&text=As%20obras%20da%20Vila%20da,quarta%20feira%20(5).)

NASCIMENTO, J. (2022, novembro, 20). Inglês, taxista, cozinheiro: Belém tem 12 cursos gratuitos abertos para COP 30 em diversas áreas. **O Liberal**. <https://www.oliberal.com/cop-30/garconete-taxista-cozinheiro-belem-tem-12-cursos-gratuitos-abertos-para-cop-30-em-diversas-areas-1.889357>

PUREN, C. Políticas linguísticas e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas: algumas reflexões sobre a história e a atualidade. **Cherem, Rammé, Pedra & Olmo, Revista X**, v.2, 2014: p.16-38.

SIQUEIRA, T. (2022, maio 12). Espaços museais do estado participam 20ª Semana Nacional de Museus. *Agencia Pará*. <https://agenciapara.com.br/noticia/36992/espacos-museais-do-estado-participam-da-20-semana-nacional-de-museus>

SOARES, D. (2025, fevereiro, 14). Estado oferta cursos gratuitos de língua estrangeira para a comunidade e agentes de segurança. **Agencia Pará**.
<https://agenciapara.com.br/noticia/64527/estado-oferta-cursos-gratuitos-de-lingua-estrangeira-para-a-comunidade-e-agentes-de-seguranca#:~:text=O%20curso%20iniciar%C3%A1%20com%20duas,agentes%20de%20seguran%C3%A7a%20do%20Estado.>

SOUBRIÉ.T. Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE: la perspective actionnelle du CECR. In: **Rosa, Bizarro. Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?** Porto: Arreal Editores, 2008. Disponível em: <https://hal.science/hal-01162278>. Acesso 01 abril 2025.

ANÁLISIS DEL VOCABULARIO DE ALIMENTOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y SU PROGRESIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Vitor da Silva Raiol (UFPA)¹

Ivan Pereira de Souza (UFPA)²

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una segunda lengua requiere presupuestos teóricos, técnicas y planificación metodológica por parte del profesor, para que los alumnos obtengan competencias comunicativas favorables como: competencias lingüísticas, comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita.

Entre los instrumentos comúnmente utilizados están los manuales didácticos, que organizan los contenidos y facilitan en la adquisición de competencias lingüísticas. Sin embargo, la forma en que el vocabulario es elegido y progresivamente introducido en los manuales, no siempre responde a las necesidades comunicativas de los aprendices brasileños.

En este trabajo, enfocaremos en los manuales didácticos de enseñanza de lengua española para extranjeros *Español En Marcha*, volúmenes uno, dos, tres y cuatro. Con base en la propuesta de Molina (2004), investigase las unidades lexicales (vocabulario) de alimentos y su organización, así como, la progresión del léxico que es entendido como la manera en que el vocabulario se desarrolla en la unidad didáctica, puede ser en la variedad o cantidad del vocabulario, amplitud semántica, repetición de palabras o términos específicos.

Del mismo modo, se busca presentar de manera breve, reflexiones acerca de los aspectos culturales involucrados, teniendo en cuenta la relevancia en la enseñanza de lengua para aprendices brasileños. Por último, analizar cómo estos léxicos se organizan, y se relacionan semánticamente.

En el primer momento, presentamos de manera introductoria observaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En segundo lugar, hablaremos sobre el material didáctico y sus contribuciones. Por otra parte, presentaremos las consideraciones acerca del léxico; posteriormente, haremos un breve análisis sobre los

¹ Graduando em Letras – Espanhol da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal.

² Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal.

manuales didácticos. De esta forma, para comprender las bases que sustentan el análisis propuesto, recurrimos a autores como Biderman (1996), Almeida (2017) y Kramsch (1993) cuyas contribuciones se exploran a continuación en el marco teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de todo, a lo que se refiere a la enseñanza de la lengua extranjera, se hace imprescindible la implementación de metodologías y estrategias con vista a motivar a los alumnos en la búsqueda del desarrollo de las competencias comunicativas, esto es lo que prevé El Marco común europeo de referencia (Consejo de Europa, 2001):

[...] El objetivo de enseñanza y aprendizaje, además de atender a las competencias generales de los usuarios ejercitadas en el curso de su experiencia previa, ha de lograr el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas pragmáticas (Consejo de Europa, 2001, p. 4, caps. 4, 5 y 6).

Los objetivos mencionados sobre la enseñanza y aprendizaje de L2, nos hacen reflexionar sobre la metodología que se debe implementar en las clases de lengua extranjera, en especial el español. Para ello, hay que discurrir prácticas pedagógicas que involucren no solo el desarrollo de las destrezas, sino también el desarrollo de las competencias léxicas semánticas.

Según los autores Bachman (1997) y Molina (1997), este proceso es versátil, pues es a partir de ahí que el alumno adquiere autonomía de las competencias comunicativas de acuerdo con el contexto que está insertado. Del mismo modo, es posible hacer relaciones asociativas, así como utilizarlo correctamente en el contexto comunicativo.

De igual importancia, por medio de los apuntes de los referidos autores, algunas preguntas son pertinentes, por ejemplo, ¿qué mecanismos de la práctica pedagógica son aportes importantes en la enseñanza de una segunda lengua (L2), o sea, que va a colaborar significativamente en la adquisición de vocabulario? De manera complementaria, ¿cuál es la importancia del vocabulario para los aprendices, desde el origen del léxico hasta sus contribuciones para el manejo correcto en situaciones de comunicación?

Frente al amplio aspecto que la enseñanza y aprendizaje de vocabulario posee, Molina (1997) trata algunas etapas como pertinentes para ser seguido por el

professor para que las clases logren niveles considerables de desarrollo de competencias léxicas Semânticas³

Diversos tratados sobre enseñanza de lenguas indican que la primera cuestión que ha de resolver el profesor es determinar el enfoque didáctico, como conjunto integrado de creencias teóricas y prácticas. El enfoque responde a la pregunta: ¿por qué actuamos así? Entre sus principios teóricos destacan la concepción del lenguaje y las bases psicológicas sobre la naturaleza del aprendizaje lingüístico; y entre los aspectos se encuentran el programa o contenido (¿qué vamos a enseñar?) y el método, relacionado con las estrategias y procedimientos (¿cómo vamos a actuar?) (Molina, 1997, p. 492.)

Según el autor, la primera etapa es delimitar el enfoque didáctico, pues, es por su intermedio que se llega a mejores conclusiones sobre la actuación docente en las clases de español. También, se deben considerar las fundamentaciones de la lingüística y sus aportes psicológicos que contemplan a los aprendices en el hacer lingüístico, como la metodología de enseñanza y tácticas de perfeccionamiento, a fin de fomentar lecciones más efectivas.

De igual importancia, no siguiendo un orden secuencial, pero que está entre los preceptos ya mencionados por Molina, está “el contenido”. O sea, se hace necesario que el docente en su actuación tenga claro los contenidos a ser trabajados, pues es de esa manera que sabremos cuáles temas educacionales serán desarrollados en clase.

2.1 Materiales didácticos y sus contribuciones

A continuación, un recurso importante que un profesor debe implementar en su práctica pedagógica son los materiales didácticos, sin embargo, en la enseñanza de la lengua extranjera no hay conclusiones definitivas sobre patrones ideales de materiales, es decir, hay volubilidad con relación a su uso en las prácticas de enseñanza.

Cabe resaltar, que los usos del material dependen de la creatividad del profesor, así como, los objetivos relacionados con los anhelos educativos y sus metas de integración para los avances necesarios en el proceso de aprendizaje en clase.

No obstante, las OCEM apuntan problemáticas que se refieren al manejo correcto de los manuales didácticos, para que se puedan contemplar las finalidades pedagógicas.

Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um

³ Según Ortega y Gasset (2017), las competencias léxico-semánticas incluyen la habilidad de relacionar palabras con su significado, categorías semánticas y funciones comunicativas.

ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdo. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas (BRASIL, 2006, p. 156).

Igualmente, las orientaciones nos adelantan que el guía didáctico no debe ser el pilar de la enseñanza, sino un recurso para el profesor ejercer su enfoque educativo. Asimismo, los manuales didácticos se configuran como aporte tanto para los profesores en la perspectiva de enseñanza, como a los aprendices de L2, con el sentido de construcción de vocabulario.

Luego, el guía está marcado por presentar contenidos pedagógicos de manera organizada, por eso es comprendido por las OCEM como material de apoyo interesante en la conducción de las finalidades pedagógicas.

En ese sentido, Parcerisa (1996, p. 35) sostiene: “El libro de texto sigue siendo un recurso fundamental en el proceso educativo, ya que organiza los contenidos de manera secuenciada, facilitando la transmisión del conocimiento y el trabajo autónomo del alumno”. Es decir, sirve como un facilitador en la promoción de competencias lingüísticas satisfactorias de comunicación específicas para los estudiantes brasileños que se proponen al estudiar la lengua española.

Del mismo modo, destacar la importancia de los materiales didácticos es fundamental para entender el papel del léxico como componente central en la construcción del conocimiento lingüístico, tema que se aborda en la siguiente sección.

2.2 Consideraciones acerca del léxico

Otra temática a ser tratada en este trabajo es el concepto de léxico o vocabulario, que es la base para la fundamentación de nuestro estudio. Con la intención de aclarar las nociones de vocabulario, traemos entonces los entendimientos de Biderman (1996) al mencionar que

O vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, final de contas, o objeto da comunicação linguística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Sabemos, também, que a referência à realidade extralingüística nos discursos humanos faz-se pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. Por outro lado, o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva (Biderman, 1996, p. 27).

Desde el punto de vista de la autora, el léxico es imprescindible en los contextos comunicativos, una vez que el hecho de comunicarse requiere la integración de las palabras.

De igual manera, el léxico reflexiona las nociones presentes en el universo por medio de los entendimientos lingüísticos conocidos como significados y significantes, conocimientos estos que son inherentes a la cultura humana. En efecto, el léxico se caracteriza por viabilizar la capacidad de nombrar, independiente del lenguaje, o sea, parte de principios cognitivos y la realidad presente en el universo.

Sobre los apuntes de Biderman con relación al léxico y su especificidad cultural, sumamos los planteamientos de Almeida (2017) al reflexionar sobre la cultura a de alimentarse. Para el autor “[...] Enfim, pela análise da cultura do comer, busca-se a compreensão da sociedade e, resumidamente, dos modos de vida” (Almeida, 2017, p. 2).

Es decir, la alimentación o el hecho de alimentarse se presenta como un símbolo o que invita a la reflexión sobre la cultura social. Además, abre un espacio para investigar los valores socioculturales e interculturales, ya que se trata de algo imprescindible para el ser humano. Esto nos permite reflexionar sobre las propiedades inherentes a la cultura de los pueblos y a los seres humanos, como, por ejemplo, los nombres de los alimentos.

En este marco, Kramsch (1993) subraya que el lenguaje no puede ser dissociado de la dimensión cultural, pues cada palabra carga con valores y significados intrínsecos a la comunidad que la utiliza. Así, el léxico relacionado con los alimentos refleja prácticas culturales y sociales específicas y actúa como un portal para el aprendizaje intercultural.

Una vez aclarado sobre las particularidades del léxico, entramos en los temas referentes a la comprensión lexical, sus relaciones semánticas y pragmáticas. Comprendemos que este no se centra solamente en el proceso cognitivo, sino, el empleo correcto durante la comunicación, como aborda, Molina (2004):

Comprender una palabra no es solo un proceso mental; consiste en la capacitación de su significado o conocer su estructura; consiste, también, en cómo usarla. Podríamos concluir que el significado consiste en dos ingredientes: uno interno (mente) y otro, externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser el modo de vida de la comunidad que la utiliza (Molina 2004, p.493).

A partir de eso, llegamos a algunas conclusiones pertinentes. En primer lugar, es la evidencia de que es por medio de las relaciones semánticas que se caracteriza el método de la adquisición del léxico como proceso cognitivo.

Por otra parte, las evidencias pragmáticas son controladas por el ambiente que influye el aprendiz en el contexto comunicativo. En suma, estas nociones se convierten en una herramienta social que conlleva valores formativos de un pueblo.

Por lo que se refiere a las orientaciones de interpretación y planificación de vocabulario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Gomez Molina (2004) menciona dos métodos centrales, denominados vocabulario receptivo versus vocabulario productivo o simplemente entendidos como vocabulario activo o pasivo.

El primero se caracteriza por ser vocabularios de uso libre, espontáneo y favorable, mientras que el vocabulario pasivo es aquel que viabiliza interpretación cuando mencionados, pero no se consigue emplearlo activamente durante la comunicación.

También, tenemos las nociones del léxico frecuente, que es pautado en la cantidad de repetición de acuerdo con un corpus cualquiera, con vista a enfocar el aprendizaje en el análisis de palabras de manera amplia, en particular, observando su uso en la lengua meta.

Estos conocimientos se hacen necesarios, puesto que nutre y amplía la construcción de las habilidades comunicativas de los aprendices, creando un base sólido en la obtención de vocabulario, con el objetivo de utilizarlo en situaciones reales, tanto orales como escritas.

Aparte de eso, el léxico de los alimentos sigue las características apropiadas para nuestro estudio, ya que constituye un dominio esencial en la obtención de nuevos vocablos y, por lo tanto, hace parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, teniendo en cuenta las reflexiones teóricas sobre el léxico y su relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua, establecemos la metodología de este trabajo basándonos en los criterios de selección y progresión léxica presentados por Molina (2004). Estos criterios fundamentan el análisis de los materiales didácticos estudiados, como detallamos enseguida.

3 BREVE ANÁLISIS DEL GUÍA DIDÁCTICO ESPAÑOL EN MARCHA

Sobre las unidades didácticas que va a ser fruto de este análisis, buscamos dar énfasis a la serie de cuatro tomos de los manuales didácticos *Español en Marcha* español para extranjeros 1, 2, 3 y 4. Antes de adentrarnos en el tema lexical y sus respectivos resultados, presentaremos cada uno de ellos a partir de sus particularidades y especificidades.

3.1 Manual didáctico Español en Marcha 1

A colección didáctica *Español en Marcha* está compuesta por cuatro volúmenes organizados según los niveles del Marco Común Europeo (A1, A2, B1 y B2), dirigidos a estudiantes jóvenes y adultos interesados en la lengua española, tanto en países de habla hispana como en otras regiones.

Cada volumen presenta una estructura similar, con unidades organizadas en tres partes principales (A, B y C), centradas en el desarrollo de las competencias de lectura, escritura, oralidad y comprensión auditiva. Además, cada guía incluye secciones de vocabulario, gramática, actividades prácticas y autoevaluaciones, complementadas con aspectos socioculturales y ejercicios de repaso.

Los apartados siguientes están centrados en la “Alta evaluación” con la finalidad de llevar al estudiante al progreso, siguiendo el portafolio del Marco Común Europeo. Igualmente, hay aquello que busca traer una perspectiva sociocultural para el aprendiz, denominado “Acá y allá”.

Al mismo tiempo, la planificación forma parte del material de audio. También, es posible encontrar vocabularios ordenados por temas y referencia gramatical caracterizada como “valiosa” por sus autores. Todo eso, junto con el léxico útil de lenguaje accesible, pensando en satisfacer los niveles de los estudiantes.

Los tomos de manuales didácticos, comúnmente sigue la planificación como gramática, lecturas, conocimiento socioculturales e interculturales, pronuncia y ortografía, actividades para ejercicio de la oralidad, es decir, parámetros tanto de la construcción y estructuración de los guías, como en la enseñanza y promoción de evaluación de competencias lingüísticas. Sin embargo, entre estos constituyentes señalamos “vocabulario” y “comunicación” como puntos claves a ser analizados aquí.

Los referidos autores del manual Español en Marcha 1, Francisca Castro Viúdes, Pilar Díaz Ballester, Ignacio Rodero Díez, Carmen Sardinero Franco, dejan claro sus entendimientos referentes a la importancia del vocabulario en cualquier

enseñanza de lenguas, y según ellos, la ausencia de la misma es motivo de desánimo. Por eso, pensando en los aprendices, este seguimiento posee como enfoque principal, la adquisición de un vocabulario funcional y esencial, que demanda el nivel.

La alternativa, es una manera de motivar el alumno a partir de la presentación del vocabulario nuevo por medio de auxilio de imágenes. Dicha estrategia, caracteriza múltiples formas de abordaje; también, acciona funciones de memorización o deducción por el contexto.

En síntesis, el componente de comunicación nos trae el concepto de comunicación básica, lo que pide el nivel y que es funcional para el uso de acuerdo a la necesidad del aprendiz. Los aparatos comunicativos situacionales varían desde pedir comida en un restaurante o comprar un billete en un metro, todo con el auxilio de contenido gramatical de uso, como, por ejemplo, los imperativos para dar instrucciones o pedir favores.

3.2 Manual didáctico Español en Marcha 2

“Español en Marcha 2” corresponde al nivel A2 y se enfoca en el desarrollo de habilidades para describir y narrar situaciones del pasado, así como comunicarse sobre temas cotidianos y de actualidad.

Este volumen amplía el vocabulario introducido en el primer guía y enfatiza la práctica oral y escrita a través de ejercicios que fomentan la construcción de diálogos básicos y narrativas sencillas. Entre sus aspectos distintivos, incluye actividades de autoevaluación, también, la sección ‘Acá y Allá’, que explora contextos socioculturales del mundo hispano.

Para finalizar, uno de los puntos interesantes, es que el guía dispone de un “vacío de ideas” con la meta de desarrollar la expresión oral en parejas. Adicionalmente, el material alberga una referencia gramatical y léxico útil debidamente ordenados por unidades, un cuadro de verbos regulares e irregulares más frecuentes y ahora ya se incluye transcripción de grabaciones del CD.

3.3 Guía didáctica Español en Marcha 3

“Español en Marcha 3” está diseñado para el nivel B1, dirigido a estudiantes que deseen expresar experiencias, aspiraciones y sentimientos, además de desarrollar argumentos básicos en la lengua meta.

Este volumen incluye actividades más complejas, como la producción de textos y ejercicios de comprensión lectora avanzados. También se introduce un simulacro del examen DELE inicial, lo que permite al estudiante prepararse para este certificado. La sección ‘Acá y Allá’ sigue fortaleciendo la interculturalidad, mientras que las estrategias de vocabulario ahora abarcan un enfoque en la consolidación y revisión de términos aprendidos previamente.

Por fin, este manual contempla apartados como pronunciación y ortografía, gramática, lecturas, conocimiento socioculturales e interculturales, además de actividades para ejercicio de la oralidad. Igualmente, cuenta con la transcripción material de audio, pero no está impresa en la unidad. También integra el cuadro de verbos regulares e irregulares conjugados.

3.4 Guía didáctica Español en Marcha 4

“Español en Marcha 4” finaliza la colección con un enfoque en el nivel B2, buscando que el estudiante adquiera fluidez en conversaciones con nativos y habilidades para leer textos literarios, artículos e informes contemporáneos.

Este volumen destaca por fomentar la escritura de textos elaborados, como cartas formales e informes, y por incorporar vocabulario especializado, como el relacionado con la salud y los alimentos.

También podemos añadir que, aunque siga revisando contenidos previos, este guía presenta un léxico más diversificado, explorando contextos como la gastronomía e infusiones típicas. Estas características promueven una inmersión cultural más profundada y una mayor autonomía en el aprendizaje.

En resumen, este manual se caracteriza por integrar vocabulario específico y promover analogías culturales más enriquecidas, con un enfoque en consolidar aprendizajes previos e introducir nuevas asociaciones. Estos elementos constituyen la base metodológica que exploraremos en la próxima sección, particularmente en relación con el vocabulario de alimentos

4 METODOLOGÍA

El presente trabajo se configura como enfoque cualitativo, que de acuerdo a Bogdan e Biklen (2007) está involucrada en la comprensión de las presentaciones de los contenidos y sus procedimientos, consiste en entender sus contribuciones tanto en

la enseñanza, como en el desarrollo de las habilidades cognitivas del aprendiz (Bogdan & Biklen, 2007, p. 43).

Sumado a eso, esta investigación posee carácter bibliográfico, ya que el análisis bibliográfico de materiales didácticos consiste en la investigación crítica a de los recursos educativos existentes, con la intención de determinar su aptitud y pertinencia en la práctica educativa (Casarini, 1999, p. 85).

Es importante señalar que los criterios que nortean este trabajo siguen los parámetros de selección y progresión lexical comprendidos por Molina (2004).

1. Selección del léxico de alimentos en orden alfabética, con la finalidad de comprender a la variedad y la cantidad de referentes disponibles en las unidades de “alimentos”, presentes en los manuales didácticos.
2. Creación de la nube de ideas, para observar el aporte pedagógico, para trabajar el léxico, de manera a motivar su uso correcto de acuerdo con la necesidad del aprendiz.
3. El objetivo es facilitar la comprensión de las asociaciones que se pueden hacer y los contextos comunicativos posibilitados.

Como resultado, se pretende evidenciar las posibles progresiones o regresiones que poseen los manuales didácticos. Del mismo modo, llegar a mejores conclusiones sobre las proyecciones de aporte de los manuales en el auxilio de los profesores y especialmente los aprendices brasileños, acerca de la promoción del desarrollo de competencias comunicativas.

5 RESULTADOS

Para la concretización de los resultados, entramos en el proceso de selección y progresión lexical que fue dividido en tres etapas. El primer criterio consiste en delimitar el vocabulario intencionado. La segunda etapa está relacionada con la elaboración del mapa conceptual. Ya el último paso, es la selección lexical.

Los pasos concernientes a la progresión lexical están centrados en tres preguntas esenciales presentadas por Molina (2004), son ellos “¿Cuántas unidades léxicas comprende o debe comprender?”, ¿Ese vocabulario es adecuado desde el punto de vista productivo?, ¿Qué clases de unidades han de seleccionarse?” (Molina, 2004, pág. 798).

La respuesta para la primera pregunta es la siguiente. En el nivel principiante, 600 y 800, entre 800 y 1.000 en el nivel intermediario, entre 1.000 y 1500 en el nivel avanzado y entre 1.500 y 2.000 en el nivel superior...” (Molina, 2004, Pág. 799).

Por otro lado, ya adelantamos la respuesta de la segunda pregunta. ¿Ese vocabulario es adecuado desde el punto de vista productivo? El autor sugiere crear mapas mentales en los niveles iniciales, con el propósito evitar una selección de manera taxativa.

De esa manera, tendremos una visión general y aclarada sobre la estructuración de la unidad, y los constituyentes establecidos, pues ellos evidenciarán las asociaciones conceptuales, subtemas, subtemas temáticos, nociones específicas y tener más claras las situaciones de comunicación.

Aclarada las etapas de progresión, conviene subrayar algunas conclusiones percibidas.

En primer lugar, a pesar de que los manuales tienen una estructura léxica bien definida, las evidencias indican que la secuencia entre los distintos volúmenes es restringida, especialmente en términos semánticos. Esto puede complicar la formación de vínculos asociativos en los estudiantes, tal como plantea Molina (2004).

Esta afirmación es perceptible al manual explorar términos más básicos o términos más específicos sin valorar el significado o variaciones más amplias, como es el caso de las palabras arroz y tomate aparecen de manera aislada, sin contextualización en expresiones comunes, como arroz con leche o ensalada de tomate. Esto obstaculiza la comprensión del estudiante respecto a la utilización de estos términos en contextos reales.

Desde esa perspectiva, es notable la ausencia de sinónimos o términos más específicos, que anula a exposición del alumno a la diversidad cultural y lingüístico, igual que en incluir la variación de frijoles (México) y judías (España), en realidad los manuales ignoran la formas de referirse al referente, muestreando solamente un término.

Otro punto es que al analizar los mapas conceptuales se percibe que, aunque los manuales nos proporcionen un material diverso, no exploran las relaciones interculturales como subraya Kramsch (1993).

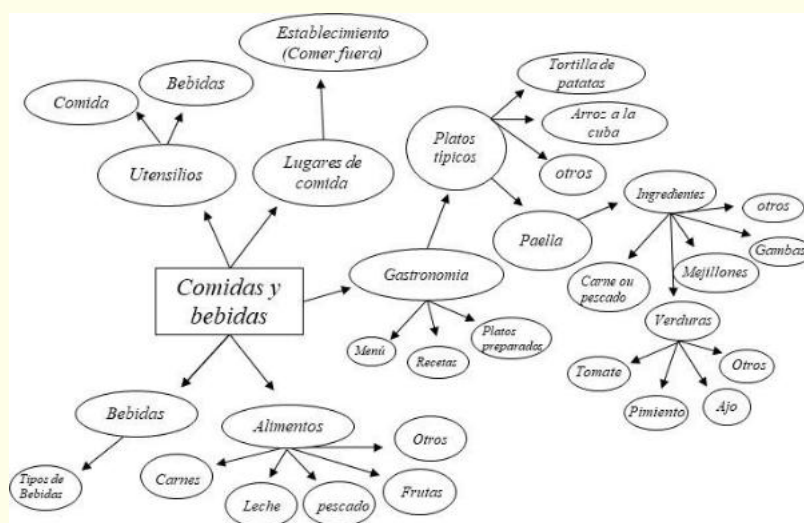
En conclusión, se recomienda que el profesor integre actividades que abarquen con cohesión léxicos especializados más diversos, con el objetivo de trabajar las prácticas interculturales. Como resultado, se puede explorar platos más regionales con el fin de promover la riqueza lingüística. En las próximas secciones, presentaremos las representaciones de la progresión lexical.

5.1 Mapa Mental

En la imagen que vendrá posteriormente, tenemos la construcción del mapa mental o “mapa conceptual”. Su construcción es pertinente para nuestro estudio, pues por medio de él, se puede identificar el panorama pedagógico de la unidad y las posibles asociaciones que el aprendiz pueda hacer por medio del vocabulario intencionado.

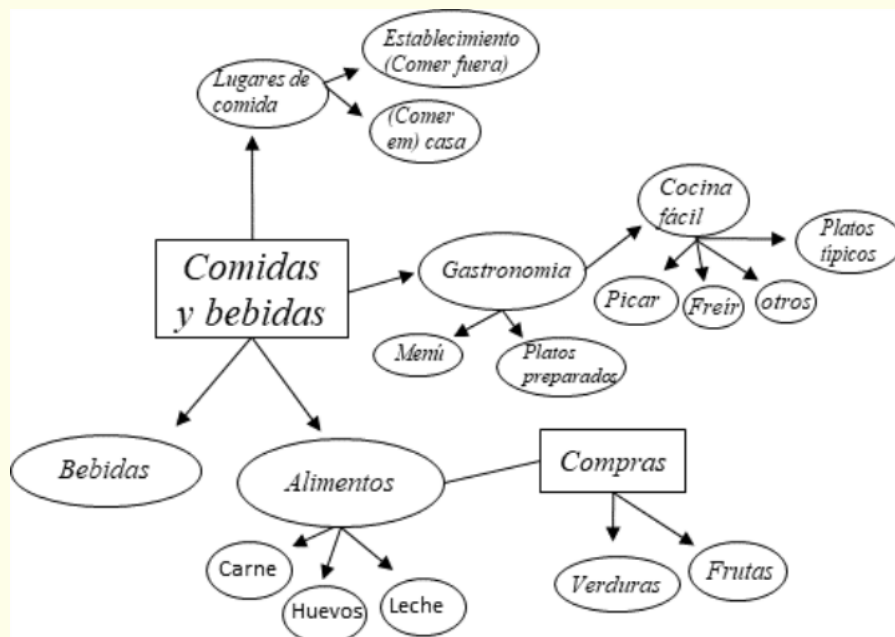
En resumen, la estructuración será presentada por área temática en el centro, seguido de los bloques o “subáreas” responsables por realizar las interrelaciones asociativas. La formación se configura a través de las interrelaciones asociativas, abarcando tanto las áreas principales (rectángulo) como también otras subáreas (círculos) o subáreas temáticas (rectángulo más pequeño). Reconocido por enfocar y delimitar sobre un tema específico, pero hace parte de la subárea principal. En suma, la representación de las unidades de “alimentos” de las respectivas guías didácticas se encuentran más abajo.

Figura 1 – Mapa mental de la unidad 5 de la guía didáctica Español en Marcha 1



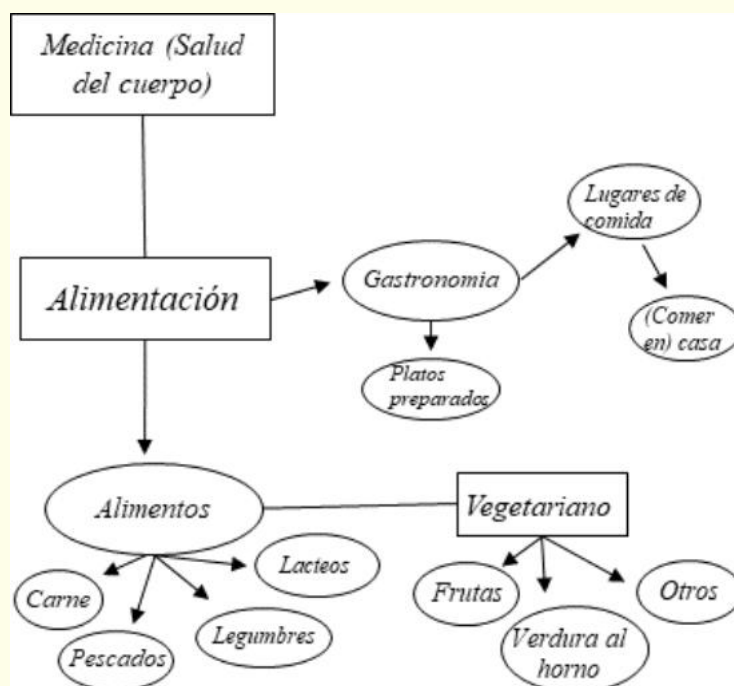
Fuente: Elaborado por el autor, 2024

Figura 2 - Mapa mental de la unidad 6 de la guía didáctica Español en Marcha 2



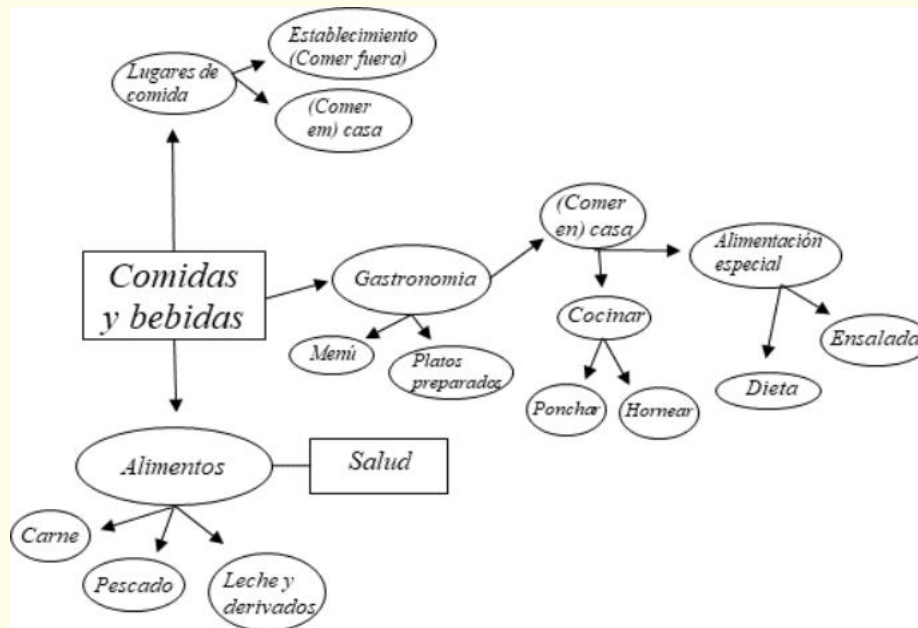
Fuente: Elaborado por el autor, 2024

Figura 3 - Mapa mental de la unidad 5 de la guía didáctica Español en Marcha 3



Fuente: Elaborado por el autor, 2024

Figura 4 - Mapa mental de la unidad 3 de la guía didáctica Español en Marcha 4



Fuente: Elaborado por el autor, 2024

En los mapas mentales, vemos la disponibilidad de relaciones asociativas que es presentada en las unidades de las referidas guías, más aún, su estructura. El mapa de la “figura 1” se puede percibir algunas diferencias en comparación a los otros mapas, como, por ejemplo, en posibilitar una gama de relaciones asociativas que aparentemente no se concibe en los mapas de la “figura 1, 2 y 3”. A partir de eso, cabe destacar la riqueza léxica representada tanto por utensilios de comida y bebida como por los diferentes tipos de bebidas.

A continuación, el mapa de la “figura 2”, presenta mejores posibilidades asociativas con base en el léxico disponible, diferente de los guías tres y cuatro. Entre las asociaciones está el bloque “compras”, que concede relaciones con el establecimiento de vendas, motivando al aprendiz a imaginar los diversos enlaces, eso es, compras de alimentos, como por ejemplo verdura y frutas.

Por último, los gráficos de los guías tres y cuatro representados por las “figuras 3 y 4” presentan un léxico más limitado, centrando en revisar los aprendizajes de unidades lexicales antecedentes con el objetivo de activar los conocimientos previos vistos en las unidades anteriores. Sin embargo, otro punto pertinente es la iniciativa de promover nuevas ligaciones asociativas por medio del área central “alimentos” al relacionar con la salud, por ejemplo. Ese dado no se puede concebir en los dos primeros guías de manera inmediata.

5.2 Selección lexical

Con relación a la segunda pregunta, ¿qué clases de unidades han de seleccionarse? Molina afirma que la selección consiste en una cantidad concreta y balanceada de referentes, como, substantivos, verbos, adverbios y expresiones hechas, teniendo en cuenta el almacenamiento y disposición. Luego se deben priorizar las que favorezcan las relaciones de asociación (Molina, 2004, p. 799).

Por lo tanto, la selección del léxico de “alimentos”, es la etapa donde se va a considerar la variedad, cantidad y productividad en contexto de adquisición efectiva del vocabulario. Como criterios gramaticales para la referida selección, señalamos los substantivos y verbos como propuesta de delimitación del vocabulario.

El cuadro 1 presenta los elementos léxicos relacionados con alimentos encontrados en *Español en Marcha 1*.

Cuadro 1 – Selección de léxicos de alimentos presentes en la unidad 5 de la guía *Español en Marcha 1*

<i>Agua</i>	<i>Higiene</i>	<i>Taza de leche</i>
<i>Ajo</i>	<i>Huevos</i>	<i>Taza de azúcar</i>
<i>Arroz</i>	<i>Huevos con chorizo</i>	<i>Tomate</i>
<i>Arroz Ala Cuba</i>	<i>Huevos duros</i>	<i>Toma</i>
<i>Arroz con leche</i>	<i>Jamón serrano</i>	<i>Tortilla de Patatas</i>
<i>Azúcar</i>	<i>Jarra</i>	<i>Cucharadita de vainilla</i>
<i>Batidora</i>	<i>Jarrón</i>	<i>Verduras</i>
<i>Bebe</i>	<i>Leche</i>	<i>Vino</i>
<i>Café</i>	<i>Legumbres</i>	<i>Taza de zumo de limón</i>
<i>Calamares</i>	<i>Mate</i>	
<i>Carne</i>	<i>Mejillones</i>	<i>Total de referentes: 61</i>
<i>Carne de ternera</i>	<i>Mézclalos</i>	
<i>Chorizo</i>	<i>Natillas</i>	
<i>Churrasco</i>	<i>Paella</i>	
<i>Come</i>	<i>Pescado</i>	
<i>Copa</i>	<i>Picar</i>	
<i>Cubitos de hielo</i>	<i>Pimiento</i>	
<i>Dieta</i>	<i>Piña</i>	
<i>Ensalada</i>	<i>Plátanos</i>	

<i>Evita</i>	<i>Postre</i>
<i>Ensalada mista</i>	<i>Postre caseros</i>
<i>Fideos</i>	<i>Sólidos</i>
<i>Flan</i>	<i>Sopa</i>
<i>Gambas</i>	<i>Sopa de caldo de carne</i>
<i>Gazpacho</i>	<i>Sopa de picadillo</i>
<i>Guisante</i>	<i>Taza</i>

Fuente: Elaborado por el autor, 2024

El cuadro en cuestión posee un cuantitativo de 61 (sesenta uno) unidades lexicales en la unidad “Comidas y Bebidas” que puede ser encontradas en las páginas 34, 37, 38, 39.

Por otra parte, detallamos algunos apuntes, como, por ejemplo, los substantivos que involucran clases de combinación lexical, como tres variedades de “arroz”, el término arroz que conocemos, el arroz a la cuba y arroz con leche. El mismo ocurre con el léxico “huevos”. Tenemos los huevos que ya conocemos, también huevos con chorizo y huevos duros.

En resumen, hay algunas variedades de verbos relacionados con el acto de alimentarse, como: toma, come, bebe. Además, tenemos algunos substantivos relacionados semánticamente con alimentos, por ejemplo, los léxicos, copa y cubitos de hielo, concernientes a bebidas

El cuadro 2 presenta los elementos léxicos relacionados con alimentos encontrados en *Español en Marcha 2*.

Cuadro 2 - Selección de léxicos de alimentos presentes en la unidad 6 de la guía Español en Marcha 2

<i>Aceite de oliva</i>	<i>Freír</i>	<i>Sal</i>
<i>Agua</i>	<i>Fresas</i>	<i>Salado</i>
<i>Aperitivo</i>	<i>Frutas</i>	<i>Salmón</i>
<i>Azafrán</i>	<i>Gambas</i>	<i>Tapa</i>
<i>Beber</i>	<i>Guisantes</i>	<i>Té con limón</i>
<i>Bechamel</i>	<i>Huevos</i>	<i>Ternera asada</i>
<i>Beicon</i>	<i>Judías, pintas</i>	<i>Tomate</i>
<i>Berenjena</i>	<i>Judías verdes</i>	<i>Tortitas de harina</i>

<i>Cabeza de ajo</i>	<i>Machacar</i>	<i>Trocear</i>
<i>Café con leche</i>	<i>Mantequilla</i>	<i>Verdura</i>
<i>Calamar</i>	<i>Manzanas</i>	<i>Verduras</i>
<i>Cañas</i>	<i>Mejillones</i>	<i>Vino</i>
<i>Carne</i>	<i>Merienda</i>	<i>Zanahoria</i>
<i>Carne de cerdo</i>	<i>Mousaka</i>	
<i>Cebolla</i>	<i>Naranja</i>	<i>Total de referentes: 67</i>
<i>Churros</i>	<i>Naranja de zumo</i>	
<i>Cocer</i>	<i>Paella</i>	
<i>Cocido</i>	<i>Paella de marisco</i>	
<i>Coliflor</i>	<i>Pasta</i>	
<i>Cordero</i>	<i>Patatas</i>	
<i>Crepes</i>	<i>Queso</i>	
<i>Ensaladilla rusa</i>	<i>Rehogadas</i>	
<i>Espaguetis a la carbonara</i>	<i>Tapas de morcilla</i>	
<i>Feijoada</i>	<i>Rellena de Dulce</i>	

Fuente: Elaborado por autor, 2024

A su vez, el cuadro 2 contempla 68 (sesenta ocho) unidades en el total, y se consagra con el mayor cuantitativo lexical de los otros tres. Las páginas dedicadas a unidades de “Comidas y Bebidas” son 52, 54, 55, 56, 57. Respecto a la selección, destacamos los substantivos, judías pintas y judías verdes o aquellos que presentan combinaciones lexicales, que es el caso de naranja y naranjas de zumo. También, hay la presencia de los verbos picar y cocer, que está relacionado semánticamente con el léxico.

El cuadro 3 presenta los elementos léxicos relacionados con alimentos encontrados en *Español en Marcha 3*.

Cuadro 3 – Selección de léxicos de alimentos presentes en la unidad 5 de la guía Español en Marcha 3

<i>Alubias</i>	<i>Pescado</i>
<i>Alcachofas</i>	<i>Pimiento</i>
<i>Acelgas</i>	<i>Plato</i>
<i>Aceite</i>	<i>Pastel</i>

<i>Berenjenas</i>	<i>Patatas</i>
<i>Cena</i>	<i>Queso</i>
<i>Carne</i>	<i>Cuajada</i>
<i>Costilla</i>	<i>Salchicha</i>
<i>Cebolla</i>	<i>Sardinas</i>
<i>Cocinar</i>	<i>Salmón</i>
<i>Cereales</i>	<i>Sal</i>
<i>Fruta</i>	<i>Tomates</i>
<i>Flan</i>	<i>Trucha</i>
<i>Fruta fresca</i>	<i>Verduras</i>
<i>Filete</i>	<i>Yorgut</i>
<i>Garbanzos</i>	<i>Zumos</i>
<i>Huevos</i>	<i>Zanahorias</i>
<i>Hamburguesa</i>	
<i>Lentejas</i>	<i>Total de referentes= 42</i>
<i>Legumbres</i>	
<i>Lomo de Cerdo</i>	
<i>Lácteos</i>	
<i>Mejillones</i>	
<i>Merluza</i>	

Fuente: Elaborado por el autor, 2024

Las unidades destinadas a los vocabularios de alimentos en el guía tres se encuentran en la página 34, ya en el guía cuatro, está ubicada en las páginas 26, 27 y 28.

En primer lugar, la selección lexical referente a la guía Español en Marcha 3 es presentada en el “cuadro 3.” Entre la colecta, destacamos el verbo “cena”, que a la vez es un sustantivo femenino, involucrado al acto de cenar. Por otra parte, hay la presencia de hiperónimos como, legumbres, lácteos y verduras, que pueden ser plenamente utilizados como sinónimo de acuerdo con el contexto comunicativo empleado.

El cuadro 4 presenta los elementos léxicos relacionados con alimentos encontrados en *Español en Marcha 4*.

Cuadro 4 – Selección de léxicos de alimentos presentes en la unidad 3 de la guía Español en Marcha 4

<i>Aceite</i>	<i>Espinacas</i>	<i>Remover</i>
<i>Aceite de oliva</i>	<i>Filete de pescados</i>	<i>Sal</i>
<i>Ajo</i>	<i>Guisantes</i>	<i>Té Azucena</i>
<i>Alcachofas</i>	<i>Harina</i>	<i>Té de Amarantos</i>
<i>Añadir</i>	<i>Hervir</i>	<i>Té de Madreselvas</i>
<i>Arroz</i>	<i>Hornear</i>	<i>Té de Rosas</i>
<i>Azafrán</i>	<i>Leche</i>	<i>Tomates</i>
<i>Batido de huevos</i>	<i>Lechuga</i>	<i>Verduras</i>
<i>Berenjena</i>	<i>Lubina</i>	<i>Vinagre</i>
<i>Besugo</i>	<i>Maíz</i>	<i>Vino</i>
<i>Bocadillo</i>	<i>Masa para tarta</i>	<i>Vino blanco</i>
<i>Brécol</i>	<i>Olivo</i>	<i>Zanahorias</i>
<i>Calabacín</i>	<i>Paella</i>	
<i>Carne</i>	<i>Panceta</i>	<i>Total de referentes= 66</i>
<i>Carne Picada</i>	<i>Pasta</i>	
<i>Cebollas</i>	<i>Pepinos</i>	
<i>Cerveza</i>	<i>Perejil</i>	
<i>Champiñones</i>	<i>Picar</i>	
<i>Coliflor</i>	<i>Pimiento rojo</i>	
<i>Condimentar</i>	<i>Pimiento verde</i>	
<i>Crema de leche</i>	<i>Plato</i>	
<i>Dar la vuelta</i>	<i>Pochar</i>	
<i>Embutidos</i>	<i>Proteínas</i>	
<i>Encima</i>	<i>Puerros</i>	
<i>Endibias</i>	<i>Queso</i>	
<i>Ensalada</i>	<i>Refresco</i>	
<i>Espárragos</i>	<i>Rehogar</i>	

Fuente: Elaborado por el autor, 2024

Sobre la selección referente a la guía didáctica *En Marcha 4*, hablaremos sobre la variedad de infusiones, como té de Azucena, té de Amarantos”, té de Madreselvas y té de Rosas.

Para mejor aclarar el tema, buscamos sobre los significados en el Diccionario da Real Academia Española, no obstante, no encontramos definición para Té de Azucena, aunque solamente, “Azucena”, que es un sustantivo femenino y trata de” ... una planta perenne de la familia de las liliáceas, con un bulbo del cual crecen varias hojas largas, estrechas y brillantes, un tallo alto y flores grandes y perfumadas...” (Real Academia Española, 2024).

También no se encuentra definición para “Té de Amarantos”, solamente para “Amarantos”, que, segundo el diccionario RAE es

Planta anual de la familia de las amarantáceas, de 80 a 90 cm de altura, con tallo grueso y ramoso, hojas oblongas y ondeadas, flores terminales en espiga densa, aterciopelada y comprimida a manera de cresta, y comúnmente, según las distintas variedades de la planta, carmesíes, amarillas, blancas o jaspeadas, y fruto con muchas semillas negras y reluciente (Real Academia Española, 2024).

Cuanto al Té de Madreselvas, se consideró madreselvas, que es un sustantivo femenino, y su significación se constituye como “Mata de la familia de las caprifoliáceas, con tallos sarmentosos y trepadores, hojas elípticas y opuestas de color verde oscuro, flores olorosas y fruto en baya con varias semillas ovoides.” Real Academia Española (2024).

Asimismo, té de rosas, no posee significación, pero, se trata de una planta conocida en Brasil. Si bien, la infusión puede sonar inusual para algunos aprendices, así como los referentes que fueron mencionados anteriormente.

Por eso, aclararemos acá, mediante la comprensión de García (2022):

El té de rosas, una infusión aromática y delicada, ha sido consumido durante siglos por sus posibles beneficios para la salud y su agradable sabor floral. Se prepara añadiendo pétalos de rosas frescas o secas a agua caliente y dejándolos reposar durante unos minutos antes de ser servido (García, 2022, p. 45).

En suma, el respectivo guía presenta algunas variedades de verbos estrechamente relacionados con el léxico de alimentos, puesto que es concerniente al procesamiento y preparación de los alimentos, por ejemplo, hervir, picar, hornear, añadir, remover, etcétera. También se pueden encontrar otras variaciones de proteínas, lácteos, frutas, verduras, entre otros. Sin embargo, no hay cómo abarcarlos todos en este trabajo.

Por añadidura, como propuesta de actividad pedagógica a partir del léxico encontrado, sería la implementación de actividad sencilla para las clases de español. La misma va a consistir de la siguiente manera: el docente divide a los alumnos en par

ejas, después, propone que ellos hagan una actuación de un tutorial en vídeo, como se fuera para el YouTube. La idea principal es estructurar los pasos de cómo hacer un té de madreselvas, por ejemplo. Todo eso utilizando léxicos de procesamientos y otras categorías estudiadas desde los tomos de manuales didácticos.

En conclusión, creemos que, por medio de actividades como la que fue mencionado en el párrafo anterior, sirve para fijar los aprendizajes lexicales y contribuye para las prácticas autónomas de los estudiantes. Asimismo, anhelamos tener aclaradas las implicaciones pertinentes al análisis del léxico en las unidades didácticas, así como su progresión para adquisición del léxico en la enseñanza y aprendizaje.

6 CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo, presentamos nuestro estudio sobre el campo léxico de alimentos, analizados en los tomos de manuales didácticas *Español en Marcha*, que consistió en hacernos una selección lexical a fin de comprender las relaciones semánticas, pragmáticas, y la organización de las unidades lexicales en las respectivas unidades didácticas.

Todo el proceso siguió los criterios de selección y gradación lexical, presentados por Molina (2004). La planificación lexical se centró en los ámbitos y referentes, con el propósito de entender cómo la unidad lexical contribuye tanto para las necesidades comunicativas de los estudiantes brasileños, en la adquisición del vocabulario, como a los profesores en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua española.

Al mismo tiempo, el enfoque del léxico de alimentos en los manuales, aliado a reflexiones socioculturales, permite al aprendiz comprender no solo el significado de las palabras, sino también el contexto cultural en el que están insertadas. Esta conexión enriquece la competencia comunicativa y promueve una visión más amplia del idioma.

A continuación, los guías didácticos, por tener una base de contenidos ordenados, permiten que esta experiencia de aprendizaje sea más accesible y sirvió de cooperación para nuestros resultados.

Los procedimientos realizados para llegarnos en conclusiones más efectivas implicaron en la delimitación del vocabulario “alimentos”. Por otra parte, hicimos el mapa conceptual, donde tenemos mejores conocimientos de la estructuración de cada unidad didáctica y las posibles asociaciones semánticas y pragmáticas.

Por último, la selección lexical, con la intención de comprender sus contribuciones para la adquisición de vocabulario.

En lo que se refiere a los resultados, una consideración significativa fue la distinción en los mapas mentales de los manuales analizadas, señalando que no siguen una progresión asociativa aclarada entre los volúmenes, sino que permanecen delimitados por la perspectiva de los contenidos, manteniendo relaciones asociativas entre las unidades previas.

Se recomienda que los profesores enriquezcan el uso de los manuales con actividades que favorezcan la construcción de nuevos mapas mentales y relaciones interculturales. Al examinar el vocabulario de los alimentos, los estudiantes pueden elaborar recetas sencillas en español o desencadenar situaciones como la realización de pedidos en un establecimiento gastronómico. Estas actividades prácticas permiten la consolidación léxica en contextos reales de uso.

Asimismo, sugerimos que las futuras ediciones de las guías didácticas incluyan un mayor número de actividades dirigidas a la progresión léxica, con énfasis en la variedad y complejidad de los términos. Estas mejoras contribuirían al alcance de niveles más altos de competencia y a la formación de aprendices autónomos.

Otro punto es que, de acuerdo con los referentes seleccionados, se considera que cada unidad introduce nuevos vocablos para consolidación de los conocimientos previos. De esa manera, se pueden añadir nuevas propuestas promisoras en la perspectiva de productividad, frecuencia o relaciones semánticas.

En suma, este trabajo busca ayudar a los aprendices de la lengua meta, como una forma de convertir este proceso de aprendizaje en más dinámico y transformador, tanto en el contexto de estudios del léxico del español, como en toda la carrera de la búsqueda en ampliar los conocimientos y comunicarse de manera efectiva. Por eso, esperamos que estas reflexiones sobre análisis del léxico de alimentos en los manuales didácticos y su progresión para la enseñanza y aprendizaje del español para brasileños, sean útiles para auxiliar en los fines educacionales. Igualmente, en el avance de conocimientos referentes al funcionamiento o aclaraciones de la estructura de contenidos lexicales presentes en los manuales didácticos.

REFERENCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: revista de lingüística**, v. 40, 1996.

CASTRO, F. *et al.* **Espanol en marcha 1. Guia didactica / Español en marcha 1. Guía a didáctica: Curso de español como lengua extranjera. Nivel A1.** Madrid, Spain: Sociedad General Espanola de Libreria, p. 34-39. 2005.

CASTRO, F. *et al.* **Espanol en marcha 2. Guia didactica / Español en marcha 2. Guía didáctica: Curso de español como lengua extranjera. Nivel A2.** Madrid, Spain: Sociedad General Espanola de Libreria, p. 52-57. 2005b.

CASTRO, F. *et al.* **Espanol en marcha 3. Libro del alumno / Español en marcha 3. Libro del alumno: Curso de español como lengua extranjera. Nivel B1.** Madrid, Spain: Sociedad General Espanola de Libreria, p. 34. 2006.

CASTRO, F. *et al.* **Espanol en marcha 4. Guia didactica / Español en marcha 4. Guía a didáctica: Curso de español como lengua extranjera. Nivel B2.** Madrid, Spain: Sociedad General Espanola de Libreria, p. 26-28. 2007.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar.** Estrasburgo: Consejo de Europa, 2001.

GARCÍA, M. (2022). *El arte de preparar y disfrutar el té de rosas.* **Revista de Gastronomía y Nutrición**, 10(2), 45-52. 2022.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. **La subcompetencia léxico-semántica. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, v. 2004, p. 491-510, 2004.

GÓMEZ MOLINA, Juan Ramón. Los contenidos léxico-semánticos. In: SANCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO (Org.) **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004, p.789-810.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **El tema de nuestro tiempo.** Madrid: Alianza Editorial, 2017.

PARCERISA, Aran. **El libro para aprender: materiales curriculares para la enseñanza.** Barcelona: Editorial Graó, 1996.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2024): **Azucena.** Disponível em: <https://dle.rae.es/amaranto?m=form>. Acesso em: 1º de maio de 2024.

SOUZA, Ivan Pereira. **Repertório Lexicográfico Contrastivo Bilingue Português – Espanhol De Nomes De Alimentos Regionais Brasileiros.** 2020. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

ANTROPONÍMIA EM APURINÃ (ARUAK): UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Karoline Ferreira Silva (UFPA)¹

Sidney da Silva Facundes (UFPA)²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de um levantamento e análise preliminares dos antropônimos na língua apurinã (Aruak). O povo Apurinã se autodenomina Pupÿkarywakury, e habita mais de 100 comunidades distribuídas ao longo de afluentes do Rio Purus, desde o município de Boca do Acre, mais ao sul, até o município de Manacapuru ao norte, no estado do Amazonas, além de uma comunidade no município de Cacoal, em Rondônia, e das periferias de cidades como Rio Branco, Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Tapauá, Beruri, Manacapuru e Manaus. Apesar de contar com uma população atual próxima de 10 mil pessoas, o número de falantes fluentes não passa de algumas centenas, e é constituído principalmente de pessoas idosas.

Com o objetivo de contribuir para a descrição e análise da língua, este trabalho é a primeira tentativa de sistematizar e propor uma análise inicial dos antropônimos em apurinã, levando em consideração a literatura geral sobre onomasiologia. Descrevemos a relação entre nomes próprios de pessoas e o sistema de organização social apurinã, apresentamos suas características morfológicas, as propriedades semânticas mais claramente identificáveis, e as estratégias de nomeação em apurinã. Os dados e as informações sobre o povo e a língua Apurinã resultam tanto de pesquisas anteriores do(a)s autore(a)s (Facundes 2000, entre outros) quanto de dados coletados especificamente para o presente trabalho.

2 METODOLOGIA

Os dados da pesquisa advêm de registros da língua em cadernos de campo, livros didáticos e outras atividades, compilados ao longo de mais três décadas de estudos sobre essa língua, e dados novos coletados para este trabalho. Os nomes foram coletados e

¹ 1Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. karolineferreira15.kf@gmail.com.

² Doutor em linguística, Prof. Dr. adjunto do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. sfacundes@gmail.com.

separados de acordo com aspectos morfológicos (marcação de gênero) e semânticos (significado), para estes últimos foram realizadas consultas em um banco de dados eletrônico apurinã, compilado por Facundes e vários outros membros do Grupo de Estudos sobre Línguas e Culturas Indígenas da Amazônia (GELCIA). Essa base de dados consultada foi construída como parte de várias pesquisas sobre a língua apurinã, porém, nenhuma focada especificamente em antropônimos. Além disso, foram realizadas entrevistas a três falantes da língua via *Google Meet*, para identificação dos nomes, suas respectivas metades, gênero, significados e outras informações referentes aos nomes. Até a realização do presente trabalho, não havia ainda coleta de dados sistemática sobre antropônimos em apurinã. Entretanto, estes permeiam os dados coletados em diversas outras pesquisas já realizadas ou em andamento, e contribuíram para a análise inicial do fenômeno ora apresentado. Para a construção da fundamentação teórica acerca da tipologia de antropônimos e organização social dos apurinã foram consultados, principalmente, Amaral e Seide (2020), Facundes (2000), Langendonck (2007) e Silva (2019).

3 ONOMÁSTICA E AS TIPOLOGIAS DE ANTROPÔNIMOS

A nomeação de seres, entidades, cidades, rios etc. sempre foi um processo inerente ao ser humano. Essa capacidade inventiva e criativa de designar o que não conhecemos permeia todas as sociedades, das mais modernas às mais tradicionais. Para podermos nos referir a algo ou alguém, recorremos aos nomes, sejam nomes próprios ou comuns. Os nomes próprios são objeto de estudo de uma área da linguística denominada Onomástica. De acordo com Eckert (2016, p.48), o termo deriva

de duas formas gregas: *onoma* (nome) e *tékne* (arte), ou seja, *onomastiké* significa a arte de nomear. Os nomes próprios, como o objeto de estudo da Onomástica, dividem-se em duas subáreas: a Antroponímia, que investiga os nomes próprios de pessoa e a Toponímia que, por sua vez, investiga os nomes próprios de lugares (Soledade; Neto, 2021, p.7). Para um estudo da onomástica, em especial a toponímia da língua apurinã, (ver. Oliveira 2019; 2024); os dois estudos tratam de termos usados para nomear comunidades indígenas apurinã.

Os antropônimos, objeto central desta pesquisa, são estudados há muito tempo. Segundo Hlushchenko *et al.* (2021, p. 402), os estudos sobre nomes próprios começam com antigos filósofos como Aristóteles, em que o uso e semântica dos nomes é posto

em foco. Já Amaral e Seide (2020) afirmam que o interesse remonta ao Egito antigo, em que os egípcios distinguem os nomes próprios dos nomes comuns. Ainda que o interesse por nomes próprios seja antigo, estudos mais sistemáticos só começam no século XX com pesquisadores influenciados por outras áreas do conhecimento³.

Compreendemos, comumente, que os nomes próprios são aqueles que designam pessoas e lugares. De acordo com Carvalhinhos (2007), o nome próprio engloba aspectos como atitudes, posturas, crenças, profissões etc., e sua escolha pode ser motivada e influenciada por outros fatores. Em consonância, a respeito da função social do antropônimo, Silva e Albuquerque (2021, p. 108) consideram que “o nome próprio é uma palavra que apresenta forte conteúdo significativo, emocional e de inclusão, sendo o primeiro sinal de identidade e reconhecimento infantil de si e do outro.” Já Langendonck (2007, p.87), em uma abordagem linguística, afirma que “O nome próprio é um substantivo que denota uma entidade única no nível da convenção linguística estabelecida para torná-la evidente em uma categoria de nível básico [pragmática]”. (Tradução nossa).⁴ Amaral e Seide (2020, p. 57) também propõem uma definição para os nomes próprios, na qual os antropônimos não teriam nenhum traço indicativo de classe e estariam presentes no repertório dos falantes, dessa forma, permitindo a referência. Sendo assim os nomes

Possibilitam a identificação direta de um referente único em um universo de conhecimento compartilhado por emissor e receptor. b) Possuem capacidade de referir, independentemente da presença de determinante. c) Não apresentam traços semânticos identificadores de classe. d) São grafados com maiúscula inicial (Amaral; Seide, 2020, p. 58).

Tendo como base a definição acima acerca dos antropônimos, esbarramos em outro tópico muito relevante no que diz respeito aos estudos dos nomes, haja vista que se diferem em diversos aspectos. Autores já citados neste trabalho⁵ propõem tipologias que abrangem uma diversificada gama de nomes próprios, os quais são distribuídos em diferentes conjuntos, subconjuntos, classes e subclasses.

Langendonck (2007), divide e classifica os nomes próprios em prototípicos e em não prototípicos para a língua inglesa. Os nomes próprios prototípicos incluem os nomes próprios de pessoa, nomes de animais, de furacões, de lugares, de objetos astronômicos, de construções, de organizações e associações. Os nomes de pessoa dividem-se em

³ AMARAL;SEIDE [32-37], passim.

⁴ A proper name is a noun that denotes a unique entity at the level of established linguistic convention to make it psychosocially salient within a given basic level category [pragmatic]. (Langendonck, 2007, p.87)

⁵ Langendonck (2007); Amaral; Seide (2020).

subclasses como, nomes pessoais oficiais primários (ex: Kevin) e nomes pessoais oficiais secundários (ex: Johnson). Dessa forma, o nome oficial primário não é nada mais que o prenome, ou seja, o primeiro nome que, usualmente, precede o sobrenome. Enquanto o nome oficial secundário é prototipicamente usado para indicar laços familiares, ou seja, o sobrenome é o nome de família. Os apelidos ou nomes pessoais não oficiais constituem uma subcategoria especial, já que ocupam um lugar secundário; são categorizados por serem utilizados em contextos familiares ou em círculos de amizade e normalmente indicam uma característica pessoal. Estes nomes são considerados oficiais, por advir de convenções institucionalizadas pelo Estado ou convenções religiosas tradicionais, como o nome de batismo. Ou seja, em língua inglesa, os nomes oficiais são geralmente previstos em legislações governamentais. Em consonância, Amaral e Seide (2020) afirmam que os nomes de pessoa, em língua portuguesa, também são previstos por lei e, geralmente, possuem uma ordem independente de seu uso no cotidiano. Por exemplo, uma pessoa pode ter como nome de chamamento o seu sobrenome, mas este fato não altera uma ordem pressuposta em que para haver um sobrenome deve haver um prenome. Na tipologia proposta por Amaral e Seide (2020, p. 63), nomes são separados em conjuntos: a) Nome civil, b) Nome não civil, c) Nome do mundo fictício, d) Nome do mundo religioso (hierônimo ou hagiônimo) e e) Nome do mundo mitológico (mitônimo). No conjunto de nomes pertencentes ao registro civil, são incluídos o prenome, o sobrenome e o agnome (*Filho, Neto, Sobrinho, Jr., Segundo*). E o restante como apelido, epíteto, hipocorístico, pseudônimo, codinome, heterônimo, nome artístico, nome religioso, nome social, nome de urna e nome parlamentar são incluídos no conjunto de não pertencentes ao registro civil.

Para este estudo, os antropônimos de interesse são o prenome e o apelido. O prenome, em concordância com a definição proposta por Langendonck (2007), é o primeiro nome, que antecede o sobrenome, chamado também de nome de batismo. O prenome pode ser tanto simples, como, por exemplo, o nome Ana, quanto composto, como em Ana Clara. Segundo Amaral e Seide (2000, p. 82), “O apelido (alcunha ou, mais raramente, cognome) é o antropônimo atribuído a um indivíduo geralmente por outra pessoa”, refere-se, muitas vezes a uma característica física, intelectual ou comportamental, podendo ser depreciativo ou não depreciativo.

4 ANTROPÔNIMOS APURINÃ

Os apurinã, povo cuja língua é o tema deste trabalho, detêm um sistema de parentesco que obedece a um princípio dualista, no qual os filhos herdaram dos genitores uma metade, sendo essa metade *xiwapurynyry* ou *meetymanety*⁶. Essa divisão de metades determina algumas restrições acerca do matrimônio e de hábitos alimentares (Facundes 2000 apud Silva, 2019, p. 39). A razão pela qual os Apurinã dividem-se em duas metades está relacionada a crenças de origem, segundo a qual as duas metades seriam originárias de duas entidades, “Para os Apurinã, os *mēetymanety* são filhos de *Tsura*, o criador do mundo, e os *xiwapurynyry* de *Kanhinhary*, denominado como o que “governa o mundo de baixo”⁷.

Os Apurinã seguem uma organização social patrilinear, em que as mulheres não transmitem a metade, apenas as recebem. Como o princípio de filiação não permite que o indivíduo escolha a sua metade, ele as herda do pai. Além disso, pessoas da mesma metade não podem se casar entre si, ou seja, os casamentos devem ocorrer entre metades exogâmicas, ou seja, entre *xiwapurynyry* e *meetymanety*, haja vista que o matrimônio entre pessoas da mesma metade é considerado incesto.

De acordo com Silva (2019), tanto as restrições matrimoniais quanto as alimentares trazem consequências para os Apurinã, pois, os dois grupos, *xiwapurynyry* e *meetymanety*, são proibidos de consumirem alimentos como inambu e porquinho do mato, respectivamente. Romper com essas restrições resultaria em enfermidades ou a morte de um indivíduo. Os casais que descumpriam as regras de matrimônio eram perseguidos por outros com a intenção de matá-los. Atualmente esse comportamento já não é comum, no entanto, permanece a recriminação aos casais que infringem a regra de não casar com alguém da mesma metade. O sistema de metades está vinculado e determina a escolha dos nomes próprios na cultura apurinã, pois cada nome pertence à metade *xiwapurynyry* ou à metade *meetymanety*, mas não a ambas. No entanto, em geral, somente os mais velhos sabem nomear de acordo com as metades, o que indica que o conhecimento acerca dos nomes próprios em apurinã estaria se perdendo.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados para esse trabalho resultam de um levantamento dos nomes próprios pessoais em apurinã atestados nos materiais de pesquisa de um dos autores,

⁶ SILVA, 2019, p. 39.

⁷ Ibid., p. 39.

coletados nas três últimas décadas entre os Apurinã, e de coletas sistemáticas de novos dados com três falantes nativos. Consideramos aqui aspectos relacionados ao lugar dos nomes conforme as metades, *xiwapurynyry* e *meetymanety* e casos identificados nos registros em que esses nomes são transmitidos de uma geração para outra dentro da mesma família. Apresentamos, também, aspectos referentes à morfologia (marcação de gênero), ao léxico e à semântica dos nomes apurinã. A partir do levantamento realizado, foram encontrados setenta e cinco (75) nomes da metade *xiwapuryny* e setenta e nove (79) nomes da metade *meetymanety* (Ver Apêndice).

Embora quase todos os nomes tenham sido identificados como pertencentes a somente uma metade ou (exclusivamente) outra metade, existem nomes, segundo os falantes da língua, que podem ser utilizados por ambas as metades. Esses antropônimos são: 1. Aramakary; 2. Kasamaru; 3. Tukatxi; 4. Tuxawa; 5. Utsamanyry; 6. Yrarïeru. Por outro lado, há nomes próprios que divergem quanto à metade, ou seja, divergem nos registros e nas consultas aos falantes. São eles: 1. Itaryry Matapika; 2. Kaiapa; 3. Kamuwa; 4. Karapi; 5. Kuawa; 6. Maëi; 7. Maiaripa; 8. Makutxi; 9. Mapuuma; 10. Marerya; 11. Mipa; 12. Nakana Katakya.

Os registros indicam que os nomes são herdados de gerações anteriores pois, de acordo com falantes, esses nomes pertencem a algum membro da família, podendo ser bisavô, bisavó, avô, avó, tio ou tia. Ainda não se sabe como essa escolha é feita, mas registros confirmam que são passados de uma geração à outra, como mostram os dados em 1-3:

1. Prenome APU: **Kurama**/ Parentesco: **avô**
 - 1.1 Prenome APU: **Kurama**/ Parentesco: **neto**
2. Prenome APU: **Aiky**/ Parentesco: **bisavô**
 - 2.1 Prenome APU: **Aiky** / Parentesco: **bisneto**
3. Prenome APU: **Maëi**/Parentesco: **avó**
 - 3.1 renome APU: **Maëi**/ Parentesco: **neta**

De fato, essa prática de nomeação foi observada em uma visita à comunidade apurinã do Km 45, onde a grande maioria das pessoas já não fala mais a língua apurinã. Em um momento da visita, o(a)s pesquisadore(a)s foram chamado(a)s a auxiliar no registro dos antropônimos a serem dados a várias pessoas da comunidade que, até então, tinham nome apenas em português. Enquanto o(a)s anciões e anciãs decidiam qual nome dar a cada pessoa da comunidade, observamos que o critério principal a ser usado é se ele(a)s tinham conhecido alguém com aquele nome entre seus ancestrais. Assim, todos

os nomes dados pelo(a)s nominadore(a)s eram nomes de pessoas que eram parentes dos membros da comunidade. Essa é uma maneira segura de escolher o nome para a pessoa, nome que estará de acordo com a metade da pessoa nominada.

Em apurinã, de acordo com Facundes (2000), a marcação de gênero masculina e feminina é marcada respectivamente por *-ry* e *-ru*. Entretanto, essa marcação morfológica se restringe a nomes usados para pessoas ou seres espirituais. Entre os antropônimos há alguns que recebem essa marca morfológica de gênero. Note que, entre os dados atestados nesta pesquisa, não há pares de antropônimos que se diferenciam apenas quanto a esses sufixos de gênero. Ou seja, em apurinã não há o contraste morfológico equivalente a “Antoni-o” vs. “Antoni-a”, “Fernand-o vs. Fernand-a”. Observe no Quadro 01⁸ os nomes próprios marcados morfológicamente.

Quadro 1 – Nomes marcados morfológicamente

Prenomes masculinos	Prenomes masculinos	Prenomes femininos	Prenomes femininos
Aramakary	Mainñiary	Apĩtxieru	Nawaineru
Irama Kamaryry	Makury	Iakuneru	Neria Uparu
Itaryry Matapika	Maweene Iketēry	Iutymaru	Nywaryākanyru
Iumunry	Mitamikaty Mibirary	Kainamaru	Puryky Uparukuru
Iurykary	Mithapyry Irarow	Kamasuru	Txikaru
Kamarapury	Nhikapekury Mykary	Kanhikuru	Tytykyru Isatýwa
Kamaxirĩry	Paỹkary	Kapasuru	Urĩru Perumene
Kamuyry	Puiutunry	Karaxipa Taru	Wanařieru
Kasātumary	Tutupary	Kasamaru	Xuwakypanyru
Katxithamary	Txiiupirĩry	Kuaikiru	Yrařieru
Kaxiama Maxiiury	Txiiupyryỹry	Kumereru	Ysākĩeru

A maioria dos nomes encontrados no decorrer da pesquisa são nomes que não têm qualquer marcação morfológica de gênero. Portanto, a distinção de gênero masculino/feminino é primariamente marcada lexicalmente, como mostra o Quadro 02⁹:

⁸ Por restrições de espaço, apresentamos apenas uma amostra de gênero marcado morfológicamente.

⁹ Por restrições de espaço, apresentamos apenas uma amostra de gênero marcado lexicalmente.

Quadro 2 – Nomes com gênero marcado lexicalmente

Prenomes masculinos	Prenomes Masculinos	Prenomes femininos	Prenomes femininos
Aiky	Kȳpukuty	Akupa Manetxi	Maiaripa
Arãpĩwí	Mãanaty	Awaryapa	Mũaky
Axikama Ikenetxi	Maiawa	Hēpirapa	Muinethu
Eruãtxi	Maiuky	Iriana	Muwenathu Muweny
Iãmai	Makutxi	Kaiapa	Nakana Kataký
Iiorinu Kymanēety	Mamuretu	Kamuwa Putuka	Nawyama
Īkiiapa	Manãtxi	Kanhina	Paiky
Iraia	Mapĩari	Kapiiatu	Pymãi
Iũiãpu	Mapiiuty	Kapukaia Kapũwã	Synapa
Iukuãwy Weerētxi	Mapuuma	Kathatypa	Txiãpa
Iuwaia Kutsupaty	Mapyrãka	Kuawa	Txirêi
Iaritu	Maraty	Kurixta	Ũyma
Kaiakatxi	Marerya	Kusanatu	Waike
Kuiure Maxiri	Maruke Mipirĩi	Maēi	Yrepa
Kuriiaty	Nuiari	Mathu	Ysãtuy

Sobre a semântica dos antropônimos apurinã, de acordo com falantes da língua, todo nome de pessoa em apurinã possui outro significado, além de nomear a pessoa. Tais significados estão associados à fauna, à flora, ou à cultura. Em casos como Kataký, o nome tem a mesma forma da palavra para o tubérculo ariá (*Calathea allouia*). Outros exemplos, como Kaikipiri (jararaca açu), Kamuwa (jurití), Kurama (ave de bico azul), Kawaĩau (cavalo), Uparu (bacurau) e Muiũneru (peixe) os quais remetem a animais, também são utilizados pelos Apurinã para nomear pessoas. Os nomes também possuem significados que remetem a atividades ou características pessoais como, Kainamaru (pessoa brava), Kasamaru (mulher que atira), Kasanuya (caçador do mato), Iuiãpu (aquele que segue o caminho da verdade) e Nawaineru (pessoa que não para). O levantamento exaustivo da semântica dos antropônimos ainda está em andamento.

Uma questão sobre os antropônimos em apurinã que ainda carece de investigação é em relação ao fato de alguns indivíduos reportarem o uso de nomes

(prenomes) e apelidos. Em apurinã o prenome é chamado de akiitiku, e o apelido é chamado de kapũutiku, como em 1-3:

1. Prenome/Akiitiku: Kapipa/ Apelido/Kapũutiku: Maitu
2. Prenome/Akiitiku: Kupaku / Apelido/Kapũutiku: Utũkãwary
3. Prenome/Akiitiku: Puryky /Apelido/Kapũutiku: Uparukuru

No entanto, ao consultar falantes da língua apurinã sobre o “apelido”, fomos informados que cada indivíduo recebe dois nomes. Um dos nomes pode ser verbalizado por todos os indivíduos da mesma metade, mas não pelo companheiro(a) da metade oposta. Já o outro nome só poderia ser verbalizado pelos pais do indivíduo e companheiro(a) pertencente à metade oposta. Assim, por exemplo, o akiitiku é o nome comum utilizado pelos membros de uma mesma metade; já o kapũutiku é reservado a apenas pais e companheiros. Segundo o(a)s falantes, a regra se aplica a homens e mulheres. Os prenomes identificados que possuem apelidos são apresentados no Quadro 03¹⁰:

Quadro 3 – Prenomes/Akiitiku e Apelidos/Kapũutiku

Prenome/Akiitiku (M)	Apelido/Kapũutiku (M)	Prenome/Akiitiku (F)	Apelido/Kapũutiku (F)
Axikama	Ikenetxi	Akupa	Manetxi
Iurinu	Kymanẽety	Kamuwa	Putuka
Irama	Kamaryry	Kapukaia	Kapũwã

6 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em apurinã há uma clara relação entre antropônimos e a organização social do povo. O vocabulário desses nomes próprios se divide entre as duas metades matrimoniais: *xiwapuryynyry* e *meetymanety*. Desse modo, a nomenclatura de antropônimos funciona como índice dessa organização social, contribuindo para que o conhecimento sobre a metade matrimonial de cada pessoa não seja esquecida. Assim, esse sistema de nomeação assume grande importância na manutenção tanto da organização social tradicional quanto da identidade dos indivíduos apurinã.

Ter um nome em apurinã é um importante elemento identitário, e isso é frequentemente comprovado pelos relatos de indivíduos que reportam com tristeza que não receberam nome em apurinã. Infelizmente, não receber nome em apurinã é comum

¹⁰ Por restrições de espaço, apresentamos apenas uma amostra dos prenomes que possuem uma segunda parte.

em muitas comunidades porque poucas pessoas detêm o conhecimento sobre o vocabulário de nomes próprios. A perda desse conhecimento tem acompanhado a perda da língua apurinã, dado que a grande maioria dos Apurinã já não fala mais a sua língua tradicional.

O exemplo dado acima sobre a experiência na comunidade do Km 45 revela que uma das estratégias para manter o conhecimento sobre o vocabulário dos antropônimos apurinã é nomear pessoas usando nomes de seus ancestrais. Como é comum que o conhecimento sobre a genealogia dos indivíduos seja mantido por várias gerações, é possível usar nomes dessas gerações passadas para nomear gerações mais jovens, sem o risco de haver várias pessoas com o mesmo nome na mesma comunidade. Por essa razão os nomes que se repetem mais comumente são os nomes dos avós e bisavós.

Os resultados apresentados acima sistematizam uma análise, ainda em andamento, sobre o vocabulário de antropônimos na língua apurinã. Mostramos que esse vocabulário se divide em dois grupos, um para cada metade matrimonial. Apesar de os antropônimos possuírem, em geral, mais de duas sílabas, o que nessa língua é indicativo de palavras polimorfêmicas, apenas a marca de gênero é claramente segmentável morfológicamente, o que distingue nomes próprios de outros nomes e, principalmente, dos verbos – em geral com morfemas lexicais dissilábicos. A presença da marca de gênero era esperada nos antropônimos, visto que o gênero morfológico se restringe a palavras relacionadas a serem humanos, com algumas poucas exceções. A forma polissilábica, com mais de duas sílabas, sugere que os antropônimos constituem um sistema antigo com possíveis estruturas morfológicas já lexicalizadas, exceto pela marca de gênero.

A reutilização de nomes próprios de pessoa dos ancestrais, por um lado, contribui para a manutenção deles na memória coletiva do povo; por outro lado, essa prática pode também contribuir para a perda desse vocabulário, dada a sua impossibilidade de ser inovado. Isto é, pais que não têm conhecimento do dicionário de nomes próprios não podem nomear os seus filhos em apurinã, visto que não podem criar nomes novos em apurinã. Além disso, a necessidade de conhecer o sistema de metades matrimoniais pode ter também contribuído para a perda do conhecimento desse sistema e o seu consequente desuso atual em muitas comunidades, pois o nominador precisa ter conhecimento da metade matrimonial a que cada antropônimo pertence, para poder dar nome ao nominado. Uma maneira de manter o conhecimento desse vocabulário é recorrer aos nomes dos ancestrais do nominado; isso, porém, infelizmente, é um conhecimento

restrito às pessoas idosas que ainda têm conhecimento da língua, e que hoje constituem uma pequena fração da população apurinã. Esperamos que o presente trabalho contribua para o registro, valorização e compreensão do funcionamento do sistema antroponímico apurinã.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SEIDE, Márcia Sipavicius. **NOMES PRÓPRIOS DE PESSOA: introdução à antroponímia brasileira**. São Paulo: Blucher, 2020.

CARVALHINHOS, Patrícia Jesus de. As origens dos nomes de pessoas. **Revista eletrônica de linguística**, Ano 1, nº1, 2007.

ECKERT, K. Os sobrenomes dos alunos do IFRS campus Bento Gonçalves: um estudo onomástico. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 46–66, 2016. DOI: 10.14393/DL21-v10n1a2016-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32104> Acesso em: 14 nov. 2024.

FACUNDES, Sidi. **The language of the Apurinã People of Brazil (Arawakan)**. SUNY-Buffalo: Tese de Doutorado. 2000.

HLUSHCHENKO, Olena *et al.* Exploring Functional Nature of English Anthroponyms in Literary Texts for Children. **Arab World English Journal (AWEJ)**, v. 12, n. 3 p. 400-410, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.28>

LANGENDONCK, Willy van. **Theory and typology of proper names** / by Willy Van Langendonck. p. cm. (Trends in linguistics. Studies and monographs; 168), 2007.

OLIVEIRA, T. H. C. **Estudo Sobre a Toponímia Apurinã: Nomes das Comunidades Indígenas**. 98 f. TCC (Licenciatura) - ILC, UFPA, Belém, 2019.

OLIVEIRA, T. H. C. **Toponímia da Terra Indígena Apurinã do Valparaíso**. 142 f. Dissertação (Mestrado) - PPGL, UFPA, Belém, 2024.

SILVA, G. S. H.; ALBUQUERQUE, E. P. As relações identitárias do povo apinayé: um estudo a partir dos antropônimos. **Linguística**, vol. 37-1, p. 103-122, 2021. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/ojs/index.php/Revista/article/view/74> Acesso em 14/03/2025

SILVA, R.R. **TERMOS DE PARENTESCO EM APURINÃ E EM PAUMARI: contatos linguísticos na região do município de Lábrea - AM**. 90 f. Dissertação (Mestrado) - PPGL, UFPA, Belém, 2019.

SOLEDADE, Juliana; NETO, Natival Almeida Simões. Um convite à Onomástica *In: Nomes próprios: abordagens linguísticas*. SOLEDADE, Juliana; NETO, Natival Almeida Simões (org.), Salvador: EDUFBA, 2021. p. 7-15.

APÊNDICE

Nomes das metades *xiwapurynyry* e *meetymanety*

N. Masc Xiwapuryny	N. Fem Xiwapuryny	N. Masc Meetymanety	N. Fem Meetymanety
Aiky	Akupa Manetxi	Arãpĩiwĩ	Apĩtxieru
Awãaĩtẽi	Iakuneru	Ĩkiiapa	Awaryapa
Axikama Ikenetxi	Iarithu	Iraia	Hẽpirapa
Eruãtxi	Iutymaru	Iukuãwy Weerẽtxi	Iriana
Iãmai	Kapa	Iumunyry	Kainamaru
Iiaritu	Kapasuru	Iuwaia Kutsupaty	Kamuwa Putuka
Iurinu Kymanẽety	Kapiiatu	Kaiakatxi	Kanhikuru
Irama Kamaryry	Kapukaia Kapũwã	Kaiãpithe	Kanhina
Iũiãpu	Kathatypa	Kaiumãaty	Karaxipa Taru
Iurykary	Kuritxa	Kamarapury	Kuaikiru
Kaikipiri	Makãnhi	Kamaxiri	Kumereru
Kamuna	Makaia	Kamaxirĩiry	Kusanatu
Kapasaniri	Makuawa	Kamuyry	Kwakyru
Kareky	Mathu	Kapia	Kywyky Keru
Kasãtumary	Mirĩeru Kamiiũpaty	Kasaiu	Maiare
Katxithamary	Mũaky	Kasanuya	Maiika Kikury
Kawakana	Muwenathu Muwen y	Kimapury	Maikepa
Kawanhi	Mỹareru	Kuiamary	Mainhithu
Kawanhĩa	Nawaineru	Kuiure Maxiri	Maĩpaky Kamaiiru
Kawarĩau	Neria Uparu	Kumaiary	Maĩunhethu
Kaxiama Maxiiury	Nywaryãkanyru	Kurama	Makywytu
Kumaiery	Paiky	Kuriiaty	Manyrypa Pãtxi
Kupaku	Puryky Uparukuru	Mainiĩary	Mapaĩky

Kupaky Utũkãwary	Txiãpa	Maiuky	Marepaky Makanu
Kupatxi	Txikaru	Makury	Muinethu
Kymakury Aiima	Txirêi	Mapĩari	Muiuëru Kapatxakuru
Kỹpukuty	Xuwakypanyru	Maruke Mipirĩi	Muiũneru
Mãanaty	Yrepa	Maweene Iketẽery	Nawyama
Maiawa	Ysãtuy	Mitamikaty Mibirary	Pymãi
Maiawary		Muena	Synapa
Mamuretu		Nuiari	Tytykyru Isatỹwa
Manãtxi		Puiaka	Ûyma
Mapiiuty		Sanũkatxi	Waike
Maraty		Sukunaky	Wanarĩeru
Mithapyry Irary		Sutume	Ysãkĩeru
Nhikapekury Mykary		Tiakatxi	
Pasaia		Tsura	
Paỹkary		Tutupary	
Piriria		Txiiupirĩiry	
Puiutunryry		Txiiupyryỹry	
Upirĩka		Txũkamary	
Urĩru Perumene		Umanary	
Xirikary		Xamury Kypaãtxi	
Ymarua		Xarunryry	
Ypukary Axiripuku			
Ypunyry Mawanatxi			

AS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS: A PRESENÇA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO

Brenda Silva Damasceno (UFPA)¹

Inéia Damasceno Abreu (UFPA)²

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a globalização e a interconexão cultural intensificaram o aprendizado de línguas não maternas. O ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades é uma prática comum, refletindo a importância da comunicação intercultural em um mundo cada vez mais interdependente. Assim, o surgimento da língua não materna (LNM) pode ser visto como um reflexo das dinâmicas sociais, econômicas e políticas ao longo da história, além de um elemento crucial para a convivência e intercâmbio entre diferentes culturas. Entretanto, é válido considerar que a Diversidade Linguística e Cultural (DLC) muitas vezes leva o professor de Língua Portuguesa (LP) a se deparar com uma realidade em sala de aula, para a qual nem sempre está preparado: ter alunos que não têm a LP como língua materna (LM). Segundo Ançã (2002, p. 1),

Assumindo que ensinar em língua segunda a sujeitos e por sujeitos para quem o Português não é essencialmente língua materna, implica o recurso, que se quer consciente, às línguas e às culturas de origem. A construção do saber realiza-se não a partir do vazio, mas partindo e partilhando as diferentes dimensões que se vão traçando face ao outro, face ao mundo e na apreensão dos universos semiológicos e antropológicos circundantes e/ou interiorizados.

Conforme (Souza e Senna, 2020, p. 80), a diversidade linguística na escola básica brasileira é uma “realidade ainda pouco explorada nas experiências de formação docente. Em face disto, alunos que não têm o Português como língua materna encontram-se ordinariamente em situação de risco de fracasso ou evasão”. Sendo assim, percebemos que existem poucos docentes com qualificação específica para alunos que não têm o português como LM necessitando, desta forma, do fortalecimento da pluralidade cultural na formação desses profissionais.

¹ Graduanda da turma de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. E-mail: brendadamasceno3004@gmail.com

² Professora adjunta da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. E-mail: ineia@ufpa.br

A partir disso, realizou-se, no âmbito do projeto de pesquisa de “Português Língua Não Materna (PLNM): Formação do professor de Português para a Diversidade Linguística e Cultural”, na Universidade Federal do Pará (UFPA/Castanhal), coordenado pela professora Ma. Inéia Abreu, discussões sobre o PLNM, a fim de traçar metodologias que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos de forma motivadora, agradável e satisfatória. O grupo de pesquisa oportunizou aos participantes encontros periódicos com palestrantes que atuam diretamente em contexto de PLNM, encontros ricos em experiências e trocas de saberes.

Desta forma, este trabalho parte das seguintes perguntas norteadoras: a) quais as percepções dos professores e gestores de uma escola de esfera estadual, sobre os alunos de PLNM no município de São Caetano de Odivelas? b) Como o corpo docente dessa escola tem atuado em contexto de DLC de seus alunos, com o intuito de promover a interação desses sujeitos e a promoção da equidade no ensino?

Diante disso, ao notarmos a carência de pesquisas que se voltam para as comunidades linguísticas e culturais no município São Caetano de Odivelas, situado no nordeste paraense, tomamos por iniciativa desenvolver este trabalho, tendo em vista sua contribuição futura para o contexto escolar. Partimos de dados pertinentes que se somam ao anseio de desenvolver posteriormente propostas didáticas que possam contribuir nas possíveis soluções das problemáticas evidenciadas a partir dos resultados da pesquisa.

Além disso, percebemos a necessidade de implementação de políticas educacionais voltadas para alunos que não têm o português como LM e, através de análise das práticas pedagógicas poder contribuir para a formulação de mais políticas equânimes. Em suma, o levantamento das práticas pedagógicas é um passo fundamental para a melhoria contínua do ensino de PLNM, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a qualidade da educação.

Para isso, temos como objetivo geral, identificar as comunidades linguísticas do município de São Caetano de Odivelas, no âmbito de uma escola pública urbana. Com os objetivos específicos busca-se: a) compreender a percepção da gestão da escola sobre os alunos de PLNM e os professores que atuam com esses alunos, b) descrever as políticas da instituição direcionadas a alunos e professores de PLNM e c) verificar a formação docente e a experiência dos professores com alunos de PLNM.

Para alcançarmos os objetivos apresentados acima, utilizamos para discutir sobre o PLNM, teóricos como: Ançã (2002), Ançã (2003), Grosso (2010), São Bernardo (2016), Oliveira e Jesus (2018), Moraes (2023), Canen (2001). Metodologicamente,

classificamos esta pesquisa como qualitativa, de cunho etnográfico com base em autores como Lüdke e André (1986) e Nascimento (2016).

Além disso, este trabalho está dividido da seguinte forma: introdução, aporte teórico que possui três tópicos: 1) O português língua não materna: a escola e o professor estão preparados para essa realidade?; 2) Diversidade linguística e cultural em São Caetano de Odivelas; 3) A educação em São Caetano de Odivelas. Por fim apresentamos a discussão, a análise dos dados coletados, as considerações finais e as referências.

2 O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: A ESCOLA E O PROFESSOR ESTÃO PREPARADOS PARA ESSA REALIDADE?

Ao analisar o PLNM e sua importância para o processo educacional, percebemos a relevância da formação contínua do professor e sua capacitação para tais grupos. “Essa possibilidade, porém, só pode ser aproveitada se a abordagem de quem ensina encarar como recurso tamanha diversidade, isto é, a língua portuguesa como pluricêntrica e pluricultural”. (Oliveira e Jesus, 2018, p.1047), garantindo que as tradições e formas de comunicação dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas, além de promover a convivência harmônica. Segundo Oliveira e Jesus (2018, p. 1047) “uma das consequências dessa concepção do português como uma língua pluricêntrica é que tal abordagem impacta, de modo enriquecedor, no seu ensino, permitindo, de modo cíclico, o fortalecimento dessa gestão democrática da língua”. Partilhando desse mesmo pensamento, Moraes (2023, p.6) ao se referir a Conceição (2017) diz que,

Todavia, alargar o conceito de modo a abranger todo este universo de falantes poderá induzir em erro, pois, por exemplo, para um professor é importante conhecer o contexto em que o falante aprende (ou aprendeu) português, na medida em que as metodologias, os temas a tratar, as motivações, entre outros aspectos, são necessariamente diversas, atendendo a cada universo de aprendentes do português e à sua origem e características específicas (Moraes, 2023, p.6).

Nesse sentido, é necessário analisar como se promove a comunicação entre as pessoas e até onde nós, como educadores, precisamos estar atentos a essas formas de DLC da LNM, que muitas vezes foge das prioridades estabelecidas pelos cronogramas escolares, isso reforça a importância de uma abordagem educativa que contemple e valorize essas diferenças, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e plural. Nesse sentido, Moraes (2023) destaca:

O processo de escolarização (inter)nacional assume, atualmente, uma dimensão multicultural relevante, exigindo da escola e da comunidade empenho em projetar um sistema educativo atento à diferença, flexibilidade e integração. Neste contexto social heterogêneo e dinâmico, as comunidades

de aprendizagem trazem consigo vivências e percursos que (re)constroem e gerem repertórios linguístico-comunicativos. Ao nível de um processo de escolarização integradora, importa explorar estratégias e recursos imprescindíveis a uma efetiva aquisição e mobilização de conhecimentos e competências de intercompreensão (Moraes, 2023, p. 6-7).

Para promover uma escolarização verdadeiramente integradora, é fundamental explorar estratégias e recursos que permitam a efetiva aquisição de conhecimentos, bem como, desenvolvimento de competências de intercompreensão, visando facilitar a comunicação e o entendimento mútuo entre indivíduos de diferentes origens linguísticas e culturais. Para isso, abordaremos no próximo tópico sobre a DLC no locus desta pesquisa, a cidade de São Caetano de Odivelas.

3 DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E A CULTURAL EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS

De acordo com o IBGE (2022), a história do município está atrelada à chegada dos jesuítas, os quais fundaram a fazenda São Caetano, ainda na era colonial. Em 1755, a localidade foi elevada aos status de freguesia sendo denominada São Caetano de Odivelas e anos depois passou a fazer parte do município de Vigia. Posteriormente, passou a ser reconhecida como vila, em 1874 se instalou o município, sendo extinto em 1930, passando a ser anexado aos municípios de Vigia e Curuçá. A emancipação de São Caetano de Odivelas foi dada definitivamente em 1935.

Segundo o Plano Diretor Municipal Participativo (2022), o município está localizado às margens do rio Mojuim, a 110 km da capital Belém, na microrregião do Salgado Paraense. O local é amplamente conhecido pela pesca e pela extração de caranguejos, atividades que se destacam naturalmente graças à grande área de manguezais, além de servir como ponto de desembarque de espécies de peixes com alto valor comercial.

Além de todo esse reconhecimento dado pelo Plano Diretor, é importante ressaltar que o município possui uma cultura singular denominada “bois de máscaras”, que influencia em vários setores da sociedade, através da relação da manifestação com a vida social, indo muito além do divertir-se. “Trata-se de um fenômeno cultural tradicional e contemporâneo sendo uma expressão da coletividade comunitária mais importante do estado do Pará” (Palha, 2024, p. 59).

A DLC está profundamente associada a língua. Cada língua é uma representação da cultura de um povo, refletindo sua identidade, tradições e história, por isso a

importância de fazer um recorte histórico e cultural, para entendermos melhor as influências diretas na língua do povo odivelense. A cultura de um povo pode manifestar-se através da língua, seja pela literatura, poesia, música, ou outras formas de manifestação. A diversidade linguística enriquece o conhecimento humano e oferece diferentes perspectivas sobre a vida. “Eleger a educação inclusiva de qualidade compromete o investimento ativo em experiências e atitudes positivas em relação aos aprendentes envolvidos, fatores estes indissociáveis do reconhecimento da relação permanente entre língua e cultura” (Moraes, 2023, p. 20). Para Canen,

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante (Canen. 2001, p. 207).

A diversidade linguística na escola básica brasileira é uma realidade ainda pouco explorada nas experiências de formação docente. Em face disto, alunos que não têm o Português como língua materna encontram-se ordinariamente em situação de risco de fracasso ou evasão (Souza; Senna, 2020), reflexo de uma abordagem padronizada que muitas vezes não leva em consideração a riqueza das diferentes formas de expressão presentes na sociedade. Conforme Chauí, a relação entre língua, identidade e cultura é nobre, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura (2016, p. 156).

Desse modo, é impossível pensar em cultura e não fazer ligação com a língua, porém, quando os indivíduos de culturas distintas estabelecem contatos, tem-se o que se caracteriza de interculturalidade, processo enriquecedor para o desenvolvimento humano por meio de experiências com a cultura de outro indivíduo que tem o interesse em conhecer mais sobre ela e sobre a pessoa também, prezando desta forma pelo respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação e direitos humanos.

4 A EDUCAÇÃO EM SÃO CAETANO DE ODIVELAS

Segundo o Plano Diretor Municipal Participativo (2022), a esfera de administração municipal de São Caetano de Odivelas contempla 36 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 02 escolas da esfera administrativa estadual com Ensino Médio. A maior parte das escolas municipais estão localizadas na zona rural (30 das 36 escolas públicas municipais estão em comunidades rurais), um dado importante para o processo educacional, no que compete à educação no campo. Cardoso (2021), em

trabalho realizado em escolas no campo de São Caetano de Odivelas, apresenta dados interessantes a serem considerados no processo de planejamento pedagógico para esse público. No entanto, este trabalho foi realizado em uma escola pública da zona urbana do município.

4.1 A classificação e o locus da pesquisa

De acordo com Nascimento (2016), a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é um método de investigação que busca compreender a cultura, comportamentos, práticas e significados de um grupo social específico. Este tipo de pesquisa busca a coleta de dados através das observações, entrevistas, conversas informais e análise de documentos. Portanto, configura-se como a pesquisa que “procura descrever o conjunto de entendimento e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo.” (Hornberger, 1994 *apud* Wielewicksi, 2001, p. 27).

Em vista disso, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico pode ser, de acordo com Nascimento (2016), reflexiva, já que os pesquisadores devem ser conscientes de seu próprio papel e influência no processo de pesquisa, refletindo sobre como suas experiências e preconceitos podem afetar a coleta e a interpretação dos dados.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de esfera estadual, em São Caetano de Odivelas-PA, nos dias 08 de julho e 12 de agosto de 2024. Quanto à localização da escola, ela fica em um bairro próximo à área central do município, com nível socioeconômico médio-baixo. Nos seus entornos há comércio, campo de futebol, avenidas e ruas movimentadas. A instituição possui (575) quinhentos e sessenta e cinco alunos divididos em três turnos: manhã, tarde e noite, e atende Ensino Fundamental e Médio, nos três horários. A escola dispõe de apoio pedagógico de coordenadores e supervisores.

Quanto às dependências, possui (14) quatorze salas de aula; (1) uma quadra de esporte, porém não possui outras dependências para as aulas de educação física, que se restringe apenas à quadra. Há (3) três banheiros, porém, eles não possuem acessibilidade. A instituição não dispõe de laboratório de ciências e nem equipamentos para experimentações; não possui auditório, há uma (1) uma sala de vídeo, que também funciona como biblioteca; não há sala de informática e nem sala de reuniões; há (1) uma sala para professores; (1) um porteiro e (2) duas secretárias. A escola conta ainda com (1) um pátio; não possui cantina, mas há um refeitório; não dispõe de acesso para

estudantes com necessidades especiais, assim como não há estacionamento para professores.

Quanto a equipamentos e materiais, há (3) três fotocopiadoras; (1) um retroprojektor; (3) três computadores para acesso administrativo com conexão à internet; (1) um computador para acesso dos professores; não há computadores para uso dos alunos; dispõe de (15) quinze bolas para aula de educação física; assim como dispõe de um grande acervo de livros, revistas (antigas), (2) dois mapas, dicionários, porém não há materiais para artes.

Quanto ao apoio aos alunos, a escola só oferta merenda, livros didáticos e lápis. As salas não são climatizadas, os quadros magnéticos precisam ser trocados, as cadeiras e as mesas estão em bom estado de uso. A escola conta com o apoio de três docentes de Língua Portuguesa.

4.2 Os instrumentos de coleta de dados

4.2.1 Questionário à coordenadora

O questionário aplicado à coordenação estava dividido em duas sessões, sendo a primeira para a identificação dos informantes com perguntas como: nome, instituição em que trabalha, tempo de carreira e número para contato, especializações e experiência profissional. Na segunda seção, procuramos ser mais específicos nas perguntas sobre a escola e o ensino de língua portuguesa para falantes de PLNM. O objetivo deste questionário à coordenação foi de compreender a percepção da gestão

da escola sobre os alunos de PLNM e os professores que atuam com esses alunos. Sendo assim, foram feitas as seguintes perguntas à coordenação:

1. Quais estudantes compõem o ambiente escolar?
2. Como funciona o sistema de levantamento e registro de alunos (as) de PLNM?
3. A instituição dispõe de algum tipo de rede de apoio para alunos (as) de PLNM?
4. A instituição apresenta programas de formação ou capacitação para os professores (as) que atendem alunos de PLNM?
5. Como os recursos de apoio oferecidos pela instituição auxiliam estes alunos (as) que estão no processo de aquisição de língua portuguesa
6. Quais políticas ou diretrizes específicas a instituição adota para o ensino de alunos (as) de PLNM?

7. Como a instituição avalia a importância e os benefícios da promoção de programas de formação ou capacitação para os professores (as) que atuam com alunos(as) de Português como Língua Não Materna?

4.2.2 Questionário às professoras

Sobre os questionários das professoras, a pesquisa teve como objetivo descrever as políticas da instituição direcionadas a alunos e professores de PLNM e verificar a formação docente e a experiência dos professores com alunos de PLNM.

Na primeira seção, apresentamos questões com o objetivo de traçar o perfil do participante, contendo perguntas relacionadas ao nome do participante, instituição em que trabalha, à graduação, à instituição em que cursou, qual curso de pós-graduação – caso o tenha cursado –, questões sobre a formação acadêmica e tempo de experiência do tempo de trabalho.

Na segunda seção, optamos por fazer perguntas relacionadas a percepções dos professores sobre o ensino de PLNM. Nesta segunda seção, os professores

entrevistados tinham a opção de dar continuidade ou não para as perguntas seguintes da segunda seção. Apresentamos as seguintes perguntas:

1. Como foi sua experiência ao lidar com alunos cuja língua materna não era o português;
2. Quais principais complicações você encontrou/ encontra no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (as) inseridos no contexto de PLNM?
3. Como você descreveria o apoio oferecido pela instituição em que trabalha para o processo de ensino de português como língua não materna;
4. Na elaboração de suas aulas, como você utiliza o material didático disponível?
5. Quais abordagens você considera /consideraria na construção de uma sequência didática para alunos (as) de português como língua não materna
6. Como você descreveria a participação dos anos (as) de PLNM durante as aulas?
7. De que maneira você estimula a interação e a comunicação entre alunos de PLNM?
8. Como você caracteriza o processo de avaliação para alunos de Português como Língua Não Materna?
9. Que tipos de apoio ou recursos adicionais você acha que seria úteis para os alunos que enfrentam dificuldades no aprendizado da língua portuguesa?

10. Existe alguma outra informação que você gostaria de compartilhar a respeito da sua experiência do ensino de português como língua não materna?

4.3 Os informantes

4.3.1 A coordenadora pedagógica

A escola tem, em seu quadro de funcionários, uma diretora e uma vice-diretora em função pedagógica, no entanto só obtivemos

vice-diretora, já que a diretora mostrou resistência para responder nosso questionário.

A vice-diretora é formada pela Universidade Federal do Pará, em Pedagogia no ano 2014 e em Ensino Religioso em 1996. Possui pós-graduação em gestão educacional, concluída em 2013 e em psicopedagogia em 2007, ambas pela Faculdade Integrada de Bauru. Atualmente também exerce a função de vice-diretora em função pedagógica em escola estadual, porém, trabalhou como coordenadora pedagógica de 2018 a 2023 na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em São Caetano de Odivelas. Também deu aula para alunos de Educação para Jovens e Adultos (EJA), multisseriadas e educação no campo em 2001. Trabalhou por um ano no centro de atendimento educacional especializado (AEE) em 2013.

4.3.2 Os professores

A pesquisa foi realizada com duas professoras de Língua Portuguesa. A priori seriam 3 participantes, porém, um estava de licença saúde. Sobre a formação da professora “A”, destacamos que ela é formada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Pará, no ano de 2016, também pós-graduada em neuropsicopedagogia pela Fael em 2023. Possui experiência profissional em anos iniciais e anos finais na escola municipal Almima Santos, Ensino Médio (SEDUC, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). Além de professora também atuou em uma biblioteca com digitalização e catalogação de livros e documentos antigos. Ela também é técnica em turismo e hospitalidade e técnica em informática. A informante foi muito receptiva e colaborou de forma significativa para as pesquisas.

A professora “B” tem formação em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia pelas Faculdades Integradas Ipiranga de Belém no ano de 2015. Atuou como professora da Educação Infantil na escola E.M.E.I Santo Estevão em vigia de Nazaré e com turmas

do sexto ano na escola E.M.I.F Rosia Maria nos anos de 2014 a 2020. Atualmente trabalha como coordenadora pedagógica de Educação Infantil na

secretaria municipal de educação de São Caetano de Odivelas e como e professora de Língua Portuguesa na escola Rosa Rocha da Secretaria.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1 Análise das respostas da coordenadora

Por meio da entrevista realizada com a coordenadora da rede estadual de ensino, verificamos o quanto a familiaridade dos professores com a DLC é fundamental para promover um ambiente de aprendizado abrangente e humanizado, que beneficie a todos os alunos sobre PLNM. Além disso, verificamos que estes docentes não têm formação adequada e nem se sentem preparados para atender as necessidades e dificuldades específicas destes estudantes, mas que tentam estabelecer a comunicação necessária de acordo com a “criatividade de cada professor”.

Dessa forma, com o intuito de compreender a percepção da gestão da escola sobre os alunos de PLNM e os professores que atuam com esses alunos, obtivemos as seguintes informações:

- Os alunos que compõem o ambiente da instituição são alunos de português como língua materna;
- A identificação dos alunos de PLNM acontece somente no ato da matrícula;
- A instituição não dispõe de nenhum tipo de rede de apoio a alunos(as) de PLNM;
- A instituição de ensino também não dispõe de nenhum tipo de programas de formação ou capacitação para os professores(as) que atendem alunos de PLNM. Neste ponto percebemos que não há nenhum tipo de apoio a estes profissionais sobre o ensino de PLNM.

A coordenadora relatou também que não há recursos de apoio oferecidos pela instituição que auxiliam estes alunos(as) que estão no processo de aquisição da Língua Portuguesa e que a instituição tem uma aluna que é surda e ela tem avançado

com mérito apenas visual. Segundo a informante: “ela lê, escreve e se dá bem em todos os componentes curriculares, porém não domina a língua de sinais (LIBRAS)”.

Além disso, não há políticas ou diretrizes específicas da instituição adotadas para o ensino de alunos(as) de PLNM. Perguntamos também como a instituição avalia a

importância e os benefícios da promoção de programas de formação ou capacitação para os professores(as) que atuam com alunos(as) de Português como Língua Não Materna, obtivemos como resposta “a nossa instituição de ensino fundamenta-se em voltar para a sua comunidade estudantes capazes de se envolver na estrutura social de forma autônoma e produtiva, nossos profissionais são instigados a buscarem capacitação para atenderem as mais diversas formas de educar”.

5.2 Análise das respostas das professoras

Em vista das respostas às perguntas feitas às professoras, compreendemos que o ensino de PLNM de São Caetano de Odivelas ainda não atende às necessidades desse público específico. Por meio desta entrevista realizada com as duas professoras da rede estadual de ensino, verificamos que a língua não materna nas escolas públicas é um tema relevante e complexo, especialmente em contextos em que há uma diversidade linguística não muito significativa.

Nas quatro primeiras perguntas da pesquisa por exemplo, ao serem perguntadas sobre capacitações específicas para o PLNM, tanto a professora “A”, quanto a “B” foram claras e objetivas sobre a não qualificação para esta área. Esta situação pode impactar o processo de ensino-aprendizagem de várias maneiras, dentre elas: Alunos que não falam português em casa podem enfrentar dificuldades em acompanhar o currículo escolar, resultando em desvantagens acadêmicas em relação aos seus colegas, comprometendo a integração social, pois a falta de proficiência na língua pode dificultar a interação entre os alunos, levando a sentimentos de exclusão e isolamento.

O tempo de carreira de ambas as professoras entrevistadas é de dez anos, e as turmas em que elas atuam são de sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. Obtivemos como resposta da professora “A” que sua experiência com o PLNM “foi incrível, pude conhecer como nasceu (sic) as outras línguas, apesar dessa experiência não ter sido dentro de sala de aula despertou em mim o interesse em desenvolver comunicação com venezuelanos e pessoas surdas”.

A professora relatou que ela não tem e nem encontrou nenhuma complicação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (as) inseridos no contexto de PLNM.

As educadoras foram questionadas também sobre como elas descreveriam o apoio oferecido pela instituição em que trabalham para o processo de ensino de Português como Língua Não Materna. A professora “A” respondeu de forma sucinta que: “a instituição precisa oferecer mais formações e adaptações para que os alunos de

PNLM continuem utilizando sua língua de origem e aperfeiçoando na própria linguagem deles o Português”.

Quanto à elaboração das aulas, a professora A utiliza o material didático disponível de “forma respeitosa a linguagem dos alunos PLNM, e utilizo das suas falas para contribuir com o português, com aulas, com expressões de linguagem, a aula se torna mais interessante, aprendemos com o aluno e ele aprende com a gente”.

Em seguida, perguntamos à docente as quais abordagens ela considera/consideraria na construção de uma sequência didática para alunos(as) de PLNM e ela respondeu: “abordagens que explorem o vocabulário do aluno(a), dessa forma pode-se falar da semelhança com a língua portuguesa”.

Ao ser perguntada sobre como ela descreveria a participação dos alunos(as) de PLNM durante as aulas, obtivemos como resposta “um aluno que ama quando o professor explora sua língua, ama aprender português, mas também ama a sua língua original, por isso é importante sempre fazer abordagens de ensino e aprendizado que explorem as semelhanças do português com o PLNM”.

A informante relatou que participação dos alunos(as) de PLNM durante as aulas se dá “aprendendo a falar a linguagem deles, aprendendo juntos, alunos e professor”. Além disso, ao ser perguntada sobre como ela caracteriza o processo de avaliação para os alunos de PLNM, a professora A demonstrou confusão entre o processo de avaliação e utilização de práticas educacionais aplicadas, respondendo que gostaria de “Utilizar textos da PLNM para fazer traduções para o Português, um poema pequeno, uma música”.

Quando foi perguntado à professora A sobre que tipos de apoio ou recursos adicionais seriam úteis para os alunos que enfrentam dificuldades no aprendizado da língua portuguesa ela respondeu que “o professor precisa se apropriar de conhecimento, da língua que o aluno fala, na prática aprendemos, não é difícil, o nosso aluno é o nosso professor, penso que seja uma troca, é maravilhoso”. Apesar da boa vontade percebe-se a falta de clareza nas atribuições quanto aos recursos necessários para o desenvolvimento do PLNM.

Diante do exposto, finalizamos o questionário perguntando à professora se existia outra informação que ela gostaria de compartilhar respeito da sua experiência no ensino de PLNM, ao que ela compartilhou informando: “aprendi na prática, muita prática, e muito amor envolvido no meu trabalho diário em sala de aula. Logo,

compreendemos que é fundamental que os professores sejam capacitados para lidar com a diversidade linguística em sala de aula.

Segundo Ançã (2018), é evidente que o resto, ou seja, quase tudo, fica para solucionar nas mãos dos professores, sobretudo os de LP, que nem sempre terão tido na sua formação acadêmica uma componente interlinguística e intercultural que lhes permita lidar com a diversidade. Isso inclui entender as barreiras que os alunos enfrentam e desenvolver abordagens pedagógicas eficazes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o português como língua não materna nas escolas é vital em um mundo cada vez mais globalizado. O ensino do português a falantes de outras línguas permite a integração social e cultural e a valorização da diversidade cultural e linguística. Como resultado, os alunos adquirirão as habilidades necessárias para a comunicação tanto em ambientes acadêmicos quanto profissionais, bem como para promover a humanização, a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Assim, alcançamos nosso objetivo geral: Identificar as comunidades linguísticas do município de São Caetano de Odivelas, no âmbito de uma escola pública urbana. Nesse sentido, identificamos que há existência de alunos de PLNM na escola, como alunos surdos, porém, por ser um número considerado pequeno, não existem políticas educacionais específicas aplicadas pela instituição, não havendo obrigatoriedade de os professores terem interesse nesta área de atuação.

Como objetivos específicos, procuramos, primeiramente, compreender a percepção da gestão da escola sobre os alunos de PLNM e os professores que atuam com esses alunos através da descrição das políticas da instituição direcionadas a alunos e professores de PLNM. Em seguida, buscamos verificar a formação docente e a experiência dos professores com alunos de PLNM.

Sendo assim, chegamos à conclusão de que a percepção da escola sobre PLNM, tanto por parte da coordenação, quanto por parte dos professores, não é adequada e inclusiva e não há nenhuma política direcionada a estes alunos ou à formação dos professores. Além disso, sobre a formação dos professores com alunos PLNM, a pesquisa demonstrou que nenhum deles possui formação docente e nem experiência profissional na área.

A pesquisa teve entre suas dificuldades o desconhecimento de PLNM na instituição escolhida por parte de todos os informantes, tendo então que ser explicado

que os alunos surdos fazem parte do grupo de estudantes de PLN. Mesmo depois da explicação e reaplicação do questionário, tanto a coordenação quanto as professoras demonstraram dificuldades em responder algumas questões.

Foi identificado que não há políticas educacionais voltadas para esse público. Também houve muita dificuldade de obter as respostas da pesquisa, uma vez que foi necessário por mais de uma vez solicitar que o questionário fosse respondido pelos informantes.

Desta forma, reconhecemos que este estudo foi de grande relevância para que futuramente possamos contribuir com as propostas de ensino para alunos que não tem a língua portuguesa como primeira língua e propor uma forma de tornar este processo de aprendizagem equânime, promover a inclusão desses alunos, permitindo que tenham acesso à educação e possam integrar-se na sociedade local. Ademais, a partir deste trabalho, podemos dar continuidade a pesquisas que possam proporcionar aos alunos que não têm o português como língua materna as competências linguísticas necessárias para se comunicarem eficazmente na escola e na vida cotidiana. Por fim, promover a interculturalidade através do incentivo a trocas de experiências e conhecimentos entre alunos de diferentes origens, enriquecendo o ambiente escolar e preparando os estudantes para um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ANÇÃ, M. H. (2002). **A Língua Portuguesa em África. Revista Internacional de Língua Portuguesa.** Vol. 1, 2, 14-24.

ANÇÃ, M. H. **Português-Língua de Acolhimento: Entre Contornos e Aproximações.** Congresso Internacional Sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa-FCSH, 26-28 de junho 2003 (no prelo).

CANEN, A. (2001). **Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.** *Educação & Sociedade*, 22(77), 207-227.

CARVALHO, A. F. **Formação de Professores de Língua Portuguesa para Acolhimento de Refugiados.** Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro, 2021.

FLORES, C. **Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística.** Minho: 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSO, M. J. R. (2010). **Língua de Acolhimento, Língua de Integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

IBGE, 2022. Censo demográfico – cidades. IBGE | Cidades@ | Pará | São Caetano de Odivelas | História & Fotos Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama> Acesso em: 27 de agos. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, G. **Um estudo documental sobre o ensino de Português Língua não materna (PLNM)**. Minho: 2023.

NASCIMENTO, Francisco. Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. *In*: NASCIMENTO, Francisco. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática-como elaborar**. Brasília: Thesaurus, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan M. de; JESUS, Paula C. S. G. de. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE). **Domínios da Linguagem** | p. 1043-1070 | Uberlândia | vol. 12, n. 2 | abr. - jun. 2018.

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (LE)/Língua Não Materna (LNM). **Blogue do IIPL**. 18 de setembro de 2014. Disponível em:
<https://iilp.wordpress.com/2014/09/18/portal-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-lingua-nao-materna-lnm/>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

PALHA, Rondi. **A intergeracionalidade nos bois de máscaras: permanências, transformações e conflitos**. Belém: Home, 2024.

SÃO CAETANO DE ODIVELAS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Plano diretor municipal participativo**. Relatório diagnóstico técnico municipal-Caderno 2, 1ª edição/2022. São Caetano de Odivelas, setembro/2023.

SOUZA, J. M. P. & Senna, L. A. G. (2020). A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita em contexto de diversidade linguística no Brasil. **Revista Imagens da Educação**, 10(3), 80-95.

AS FACETAS HISTÓRICAS DA TOPONOMÁSTICA DE BRAGANÇA: AS TEIAS SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAIS ENVOLVIDAS NO ATO DE NOMEAÇÃO

Emanoel Avelino Câmara (PPLSA/UFPA)¹

Eliene Rosa Chaves (PPGL/UFPA)²

Tabita Fernandes da Silva (UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

O ato de nomear seres (objetos ou pessoas) faz parte da realidade humana desde os tempos remotos da história da humanidade. Essa necessidade de denominação do meio em que está inserido, trata-se, não somente da diferenciação, como também da identificação de coisas e seres, pois “[...] o processo de nomear elementos do mundo, lugares, objetos, pessoas é uma atividade inerente ao ser humano, uma vez que é desse modo que este se apropria do próprio mundo” (Cavalcante; Santos, D.; Santos, A., 2017, p. 802).

Assim, a escolha do nome mostra-se uma prática importante, visto que a denominação definida dará relevância àquele algo dentro do grupo social que está inserido. Dessa forma, o nome utilizado não será de ordem aleatória, mas partirá de um conglomerado de influências externas e internas às pessoas do meio, fazendo uso de facetas ideológicas, mitológicas, culturais, entre outras, que marcam a identidade de uma sociedade. Assim, o ato de nomear está “[...] para além das características linguísticas, a história, a cultura e a religiosidade de uma dada comunidade. O nome próprio é um produto cultural que projeta a própria história de uma comunidade” (Sousa; Dargel, 2017, p. 13).

Partindo disso, esta pesquisa situa-se na cidade de Bragança, localizada na região nordeste do Pará. A cidade possui, aproximadamente, 2.124,734 km² de área e cerca de 123.082 mil habitantes, de acordo com o censo de 2022 do IBGE. Aqueles nascidos no local são chamados de bragantinos. Além disso, o município é banhado pelo rio Caeté,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA) - emanoelcamaraec@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA) - eliene.rchaves@escola.seduc.pa.gov.br

³ Doutora em Linguística pela Universidade De Brasília (UNB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) - tabita@ufpa.br

uma foz do oceano Atlântico que corta a cidade, e também é banhada pela praia de Ajuruteua, região costeira também do oceano Atlântico.

Outrossim, sendo uma das cidades mais antigas do estado, carrega consigo extensa bagagem social, cultural, histórica e linguística, advindas de sua trajetória marcada pelos contatos interétnicos que sofreu ao longo do tempo.

Devido a todos os contatos mencionados, a região torna-se um centro diverso tanto histórico e cultural quanto linguístico. Estando com mais de 400 anos de existência, segundo dados documentais da história local e de outros obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bragança foi alvo de domínios/visitas que marcaram o local, desde povos indígenas apotianguas caités⁷(Pereira, 1963) até europeus oriundos da Espanha, Portugal e França (Oliveira, 2017, p. 11). Outrossim, essas interações foram influenciadores nas escolhas de nomeação de pessoas e lugares da região, estabelecendo relação direta com o nome definido e a motivação subjacente à definição de nomes de lugares, pessoas e da cidade em si. Em relação a isso, convém enfatizar que Bragança passou por mudanças em seu topônimo ao longo dos séculos, havendo três nomeações oficiais documentadas, além de outras versões que fazem parte do uso popular.

Com base nisso, esta pesquisa visa analisar a diversidade taxionômica dos termos oficiais utilizados para nomear a cidade de Bragança, bem como refletir sobre as influências que motivaram essas escolhas dos topônimos específicos do local. Para tanto, está embasado em documentos oficiais da cidade, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a obra *Alma nas ruas*, de Oliveira (2017). Tais materiais oferecem um detalhamento histórico sobre o local. Ademais, consideram-se as contribuições acerca da Onomástica, especificamente da Toponomástica, sendo o aporte teórico as obras de Dick (1990), Sousa e Dargel (2017), Cavalcante, Santos, D. e Santos, A. (2018), Carvalhinhos e Santos (2021) e Carvalhinhos e Lima (2023). Com isso, espera-se obter uma compreensão das motivações que resultaram no topônimo bragantino atual. Vale ressaltar que a pesquisa está em andamento e, por isso, ainda carece de estudos mais refinados.

2 ONOMÁSTICA

⁷ Essa palavra é comumente grafada “Caetés”, mas optou-se por grafar “caité” para manter a grafia usada por Oliveira (2017), o autor que embasa o aspecto historiográfico de Bragança, e documentos oficiais da cidade (Bragança, 1965), fontes adotadas neste estudo.

A onomástica é um campo de estudo em que “se parte da análise do nome, elemento da língua (ou item onomástico) para os outros condicionantes que o envolvem, além dos aspectos relacionados à linguagem” (Sousa; Dargel, 2017, p. 12). Assim, a onomástica estuda os nomes próprios que se referem a lugares e pessoas, fazendo uso de um olhar interdisciplinar para isso, sendo “como um dos ramos da Linguística a refletir, além da língua, aspectos da cultura, História, Geografia, Etnografia, Antropologia, Psicologia etc. de uma comunidade social” (Sousa; Dargel, 2017, p. 11). Ademais, a Onomástica se divide em duas vertentes, a Antroponímia e a Toponímia, sendo a primeira dedicada à análise dos nomes próprios de pessoas e a segunda vertente à análise dos nomes próprios de lugares.

Vale destacar a importância de pesquisar os nomes próprios sob a ótica interdisciplinar, visto que para se obter uma análise precisa é necessária a ampliação dos ângulos de estudo, pois se estende para além da linguística os fatores que influenciam as motivações denominativas, como afirma Sousa e Dargel (2017, p. 10): “evidencia-se o fato de que se torna difícil demarcar os limites ou determinar qual prevalece em termos de influência de um elemento em relação ao outro”. Por outro lado, é importante que haja cuidado nas análises onomásticas, pois, dado seu caráter amplo, pode haver um desequilíbrio na ampliação de estudo, afetando assim a precisão da pesquisa.

A este estudo interessa sobretudo a vertente que estuda os nomes próprios de lugares, a Toponímia, razão que justifica a ênfase nessa vertente a partir de então.

3 TOPONÍMIA

Como já mencionado, esta pesquisa embasa-se no viés toponímico, que é o estudo dos nomes próprios de lugar, com o fim de analisar as nomenclaturas atribuídas à cidade de Bragança, partindo da criação do topônimo e da motivação de sua existência, que o torna necessário e funcional.

Acerca da funcionalidade, Dick aborda que a

funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente: o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato de batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar-se ser essa uma das principais características do topônimo (Dick, 1990, p. 289).

Essa característica essencialmente motivada do signo toponímico, que o singulariza, é ilustrada em seções seguintes com os topônimos que nomearam a cidade de Bragança em tempos diferentes de sua história.

4 LEXICOLOGIA E TERMINOLOGIA

A proposta deste estudo insere-se, prioritariamente, no campo dos estudos do léxico, mais especificamente, no campo da Onomástica, em sua vertente de estudo dos nomes próprios de lugares, a Toponímia. As ciências que se ocupam do léxico da língua partem do princípio de que o léxico é o patrimônio sociocultural de um determinado povo.

Segundo Biderman (2001, p. 179), o léxico é “[...] a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Desse modo, o léxico é considerado como o lugar onde se deposita toda a informação sobre o mundo traduzido por meio de lexias, pois nele se encontram tanto a nomenclatura quanto a interpretação da realidade (Biderman, 2001).

Dentre os níveis da língua, o léxico é um dos mais afetados pelas influências externas, uma vez que, como tesouro vocabular da língua, ele guarda e perpetua a herança cultural de um povo pela via dos signos verbais, subsumindo valores, crenças e demais aspectos da vida de uma sociedade (Biderman, 1990). Uma das formas de reunir essa herança de modo sistemático e organizado que sirva a gerações diferentes é por meio das obras de natureza lexicográfica que se materializam por meio de dicionários, vocabulários, glossários, léxico, entre outros.

Assim, os estudos do léxico de uma língua são necessários para o entendimento do funcionamento de um determinado falar, mas, além disso, contribuem também para a compreensão dos povos e para o conhecimento de suas formações identitárias. A respeito disso, ao trabalhar com línguas de matriz indígena, o viés lexical representa uma retomada das origens desses grupos e um fortalecimento dos dados de suas trajetórias. Em meio a isso, destacam-se as contribuições dos estudos de Lexicologia e de Terminologia, que se mostraram cruciais para esta pesquisa, visto que, na Onomástica, é pertinente situar tais áreas dentro dos estudos da linguagem, ou, mais especificamente, dentro das ciências do léxico, pois contribuem para uma análise mais aprofundada do léxico específico em questão.

A Lexicologia, segundo Biderman (1990), é o estudo lexical referente às palavras e suas estruturas, sendo dividido em três elementos de análise: a palavra, a categoria lexical e a estruturação do léxico; sendo assim, “a pesquisa lexicológica leva em consideração a forma e o significado das palavras” (Biderman, 1990, p. 45).

Nesse sentido, Ullmann (1964) afirma que a Lexicologia trata, por definição, das palavras e dos morfemas que as formam, ou seja, de suas unidades significativas. Logo, a investigação lexicológica leva em conta a forma e o significado. O autor explica ainda que a Lexicologia tem, por conseguinte, duas subdivisões: “a morfologia, estudo das formas das palavras e dos seus componentes, e a semântica, estudo dos seus significados” (Ullmann, 1964, p. 64). Dubois *et al.* (1973), por sua vez, concebem a Lexicologia como o estudo científico do vocabulário.

Outrossim, em se tratando de pesquisa linguística de um povo, catalogar sua bagagem linguística e analisar seu léxico, desde a sua formação até seu uso naquele meio, contribui para um aprofundamento da compreensão daquela comunidade. Assim, por meio da morfologia e da semântica, o campo da lexicologia analisa o léxico e contribui para o entendimento referente ao lócus analisado. Afinal, a “lexicologia, como área das ciências do léxico, tem contribuído ricamente com bases teóricas e metodológicas para os mais diversos estudos sobre o léxico de uma língua” (Chaves, 2016, p. 76).

Por outro lado, a Terminologia é uma “disciplina científica que estuda as línguas (ou linguagens) de especialidades e o conjunto vocabular de campos específicos” (Barros *apud* Lopes, 2022, p. 59). Ou seja, a Terminologia analisa o léxico relacionado a um ambiente particular, relacionado a um grupo ou classe social distinto, como o léxico dos ambientes esportivos do futebol, por exemplo, que possui termos próprios cujos significados são compreendidos com clareza pelos indivíduos que acompanham o esporte.

Ressalta-se, ainda, que ambas, a Lexicologia e a Terminologia se relacionam visto que o objeto de estudo da terminologia está incluso dentro da lexicologia, “uma vez que os termos especializados também fazem parte do léxico de uma língua” (Lopes, 2022, p. 60). Assim, a abordagem conjunta desses campos do estudo do léxico, para esta pesquisa de análise da toponímia de Bragança, faz-se necessária para uma melhor compreensão da abordagem feita.

Dessa maneira, é possível entender a Onomástica como uma parte integrada à Lexicologia, que tem por objeto de estudo os nomes próprios de diferentes tipologias. Eckert (2016) explica que a origem do termo Onomástica está relacionada com as formas gregas *onoma* (nome) e *tékne* (arte) que resultaram no termo *onomastiké*, cujo significado é “a arte de nomear”. A forma grega foi incorporada ao latim

como *onomasticon* que, posteriormente, entrou para o vocabulário português como Onomástica.

5 TAXEONOMIA SEGUNDO DICK

Maria Vicentina do Amaral Dick é um dos grandes nomes dos estudos em onomástica no Brasil, e uma de suas contribuições foi a elaboração de uma proposta de classificação toponímica, ou classificação taxeonômica, uma espécie de ordem para as denominações segundo a função daquele nome para o local (1990).

Ao longo dos anos, outros autores aprofundaram as análises, entretanto a proposta taxeonômica de Dick se mantém e é adotada nesta pesquisa conforme a seguir se apresenta.

Tabela 1: Classificação taxeonômica segundo Dick (1980/1990)

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO TAXEONÔMICA SEGUNDO DICK (1980/1990)	
TAXES DE NATUREZA FÍSICA	
Cardinotopônimo	Topônimo referente às posições geográficas em geral.
Cromotopônimo	Topônimo referente às cores.
Dimensiotopônimo	Topônimo referente às características dimensionais do acidente (altura, largura, extensão, etc).
Fitotopônimo	Topônimo referente aos nomes dos vegetais.
Geomorfotopônimo	Topônimo referente às formas topográficas.
Hidrotopônimo	Topônimo referente aos acidentes hidrográficos em geral.
Litotopônimo	Topônimo referente aos nomes de minerais.
Meteorotopônimo	Topônimo referente aos fenômenos atmosféricos.
Morfotopônimo	Topônimo referente às formas geométricas.
Zootopônimos	Topônimo referente aos animais.
TAXES DE NATUREZA ANTROPOCULTURAL	
Animotopônimo ou Nootopônimo	Topônimo referente à vida psíquica e à cultura espiritual.
Antropotopônimo	Topônimo referente aos nomes próprios e individuais.
Axiotopônimo	Topônimo referente aos títulos e às dignidades.

Corotopônimo	Topônimo referente aos nomes de cidades, países, regiões e continentes.
Cronotopônimo	Topônimo referente às indicações temporais.
Ecotopônimo	Topônimo referente às habitações de um modo geral.
Ergotopônimo	Topônimo referente aos elementos da cultura material.
Etnotopônimo	Topônimo referente aos elementos étnicos isolados.
Dirrematotopônimo	Topônimo constituído de frases ou enunciados linguísticos.
Hierotopônimo	Topônimo referente aos nomes sagrados. (Hagiotopônimo) quando é relativo aos santos e santas do hagiológico romano.
Historiotopônimo	Topônimo referente aos movimentos histórico-social e aos seus membros.
Hodotopônimo	Topônimo referente às vias de comunicação rural ou urbana
Numerotopônimo	Topônimo referente aos adjetivos numerais.
Poliotopônimo	Topônimo constituído pelos vocábulos aldeia, vila, povoação, arraial.
Sociotopônimo	Topônimo referente às atividades profissionais ou a ponto de encontro.
Somatotopônimo	Topônimo referente às relações metafóricas das partes do corpo humano ou animal.
Hierotopônimo	Topônimo referente aos nomes sagrados. (Hagiotopônimos) quando são relativos aos santos e santas do hagiológico romano.
Historiotopônimo	Topônimo referente aos movimentos histórico-social e aos seus membros.
Hodotopônimo	Topônimo referente às vias de comunicação rural ou urbana.

Fonte: Dick, M. V. P. A. A estrutura do signo toponímico, 1990

A proposta de classificação taxonômica de Dick subdivide as taxes em dois grandes grupos: as de natureza física e as de natureza antropocultural, o que permite inferir que os dois grandes eixos influenciadores na nomeação de lugares têm origem no ambiente natural que cerca o homem e nas produções da cultura humana.

É importante considerar que, em se tratando de motivação toponímica, Dick esclarece que esta pode ser considerada sob dois aspectos: a motivação do denominador que o levaram à escolha de um determinado topônimo, também chamada de causa denominativa; e a motivação verificada no próprio elemento linguístico, a saber, no topônimo, em si, a partir dos elementos que o constituem (Dick, 1990, p. 49), orientando esta última, a classificação taxonômica (Isquierdo, Dargel, 2020, p. 241). Assim, na análise dos três topônimos atribuídos ao município de Bragança ao longo do tempo, consideram-se essas duas dimensões a que Dick se refere.

6 ANÁLISE DOS TOPÔNIMOS DE BRAGANÇA

Bragança, com seus mais de 400 anos de história, possui uma bagagem sócio-histórico-cultural conservadora, a qual marca a trajetória da região. Uma das facetas dessa bagagem está nos topônimos escolhidos para nomear os locais, que demonstram as influências que a região sofreu, bem como as motivações que houve para tais nomeações. Quanto a isso, nesta pesquisa, destacam-se as motivações que levaram às escolhas dos vários topônimos da cidade que, com o tempo, sofreram transformações, corroborando o princípio da Linguística de que as línguas mudam, inclusive o signo toponímico.

Ao longo dos anos, três denominações foram atribuídas à Bragança, segundo as documentações oficiais do município, a saber: Benquerença, Souza do Caeté e Bragança. Considerando o elemento toponímico em si, segundo a classificação de Dick (1990a), nesta pesquisa, classificam-se os três topônimos como animotopônimo, antropotopônimo e corotopônimo, respectivamente, cada um possuindo um fator motivador predominante levado em conta para tal classificação.

A classificação atribuída ao topônimo Benquerença como animotopônimo justifica-se no próprio significado do sentimento de “querer bem” que indica um estado psíquico humano. Os elementos do topônimo, em si, trazem o significado de “bem querer”, “querer bem, o que já corroboraria a classificação como animotopônimo. Certamente que proceder à classificação de um topônimo nos

grupos das taxes propostas por Dick é uma tarefa desafiadora. No caso dos animotopônimos, a própria autora traça o seguinte comentário

A natureza línguo-toponímica dos signos mencionados remete, portanto, quase necessariamente, a uma pesquisa local das circunstâncias ambientais que teriam influenciado a motivação ou o processo seria de responsabilidade única e exclusiva das condições subjetivas ou psíquicas do denominador, que teria projetado no nome do acidente não os aspectos reais de sua aparência e, sim, um determinado estado emocional, que o animava no momento do batismo. (Dick, 1980, p. 325)

O caso do topônimo Sousa do Caeté, classificado neste estudo como antropotopônimo, parece bem justificado no fato de se escolher um nome de pessoa ou neste caso, um apelido de família ou sobrenome para se nomear um lugar. Dick também discorre com precisão sobre a característica principal desta taxe: “O que caracteriza, portanto, esta categoria é o emprego do nome individual como técnica de nomeação de acidentes geográficos. (Dick, 1980, p. 263).

Quanto ao topônimo Bragança, classificado como corotopônimo, este parece ser menos complexa tal classificação, haja vista que é razoavelmente comum o fato de que Bragança é o nome de uma cidade portuguesa, bem como também da última Corte Portuguesa do período Imperial. Fatos históricos revelam, ainda, que com a política de Marquês de Pombal na Amazônia, movido pelo interesse de portugalizar a região, nomes de cidades amazônicas foram substituídos por nomes de cidades portuguesas (Freire, 2011, p. 127). Contudo, segundo Bragança (1965, p. 52), a nomeação da cidade se deu por Álvaro de Sousa, em 1753, na intenção de homenagear a Dinastia Bragança (chamada também de Brigantina, a Coroa Portuguesa vigente na época.

Conforme explicitado, esta pesquisa busca, além da compreensão toponímica, considerando o elemento linguístico em si, a compreensão motivacional da nomeação que pode ser encontrada nas ocorrências e circunstâncias externas à língua. Assim, com base nesse objetivo analítico, a seguir é feita uma análise dos três topônimos encontrados, com foco para o outro aspecto da motivação conforme já mencionado.

6.1 Benquerença

O animotopônimo Benquerença data de 08 de julho de 1613, período em que passou pela região a expedição francesa de Daniel De La Touche, conhecido por Senhor de *Lá Ravardière*, e se instalou no local.

Segundo a obra *História de Bragança* (Bragança, 1965), documento pertencente ao acervo bibliográfico sobre a cidade, os homens dessa expedição foram bem recebidos pela população indígena, que consistia no povo Apotianga, da nação dos tupinambás (também denominados de Caités). Por terem sido acolhidos pelos nativos, denominaram o local de Benquerença, que significa “os índios bem quiseram os franceses”.

Esse topônimo ganhou força de uso no local, entretanto nunca chegou a ser nomeado oficialmente, porém é demarcado como o primeiro topônimo documentado relacionado à fundação da cidade. Desse modo, a palavra Benquerença adentrou a história local e é utilizada em outros contextos da região, como para nomear comércios locais que visam à difusão da regionalidade em sua empresa.

6.2 Sousa do Caeté

O antrotopônimo Sousa do Caeté (ou Souza do Caeté, pois foi encontrado em ambas as versões, a depender da fonte documentada, optando, entretanto, pelo uso da variação “Sousa” neste estudo) possui registro de 13 de fevereiro de 1634, com o topônimo sendo atribuído a Álvaro de Sousa.

A história data do início do século XVII, em que o território era de pertencimento da capitania do Gurupi, que, de acordo com o site do IBGE, foi doada para Gaspar de Sousa, o então Governador-Geral do Brasil, por Felipe III, da Espanha, por meio de uma carta em 9 de fevereiro de 1622. Contudo, em 1633, Francisco Coelho de Carvalho, que estava como Governador do Maranhão e do Grão Pará, passou como doação a capitania para seu filho Feliciano Coelho de Carvalho.

Nesse ínterim, entra em cena Álvaro de Sousa, então filho de Gaspar de Souza, que se dirigiu à corte de Madri com o fim de contratar a doação, pois, segundo ele, a capitania pertencia ao seu pai e, logo, pertencia-lhe por direito legal. Dessa forma, a coroa espanhola foi favorável a Álvaro e negou a doação para Feliciano. Assim, em 13 de fevereiro de 1634, Álvaro de Sousa criou o povoado Sousa do Caeté, na margem direita do Rio Caeté, com o intuito de desenvolver a capitania que agora lhe pertencia (Bragança, 1965, p. 49). Com isso, a região ganhou seu segundo topônimo conhecido, consoante os documentos históricos.

6.3 Bragança

O corotopônimo Bragança foi utilizado em dois momentos na história do local, definindo um marco crescente na identidade da região. O primeiro uso data de 1753,

sem fonte específica acerca do mês e ano, mas atribui a nomeação também para Álvaro de Sousa (Bragança, 1965, p. 52).

Segundo documento oficial do município e o site do IBGE, nesse ano, o então Governador da Província do Grão Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, transferiu o povoado que estava na margem direita do rio para a margem esquerda, na intenção de aprimorar as relações comerciais do local com a capital Belém, bem como também a comunicação. Dessa maneira, Sousa colocou o topônimo de Bragança em homenagem à Coroa Portuguesa, Dinastia Bragança ou Brigantina. Houve também uma ascensão no *status quo*, com a alteração de povoado para vila, nascendo, assim, a vila Bragança.

Com essa transposição de local, os contatos com aldeias indígenas, “algumas 20 ou 24 aldeias, mui povoados” (dAbbenville *apud* Oliveira, 2017, p. 141), que viviam na região, aumentaram. Inicialmente separados, com um povoado nativo e um povoado estrangeiro, porém, com o passar dos anos, houve mesclas entre eles, até resultar no convívio étnico e nos consequentes resultados das trocas interétnicas.

Então, vila de Bragança mostrou-se importante para a economia da região, sobretudo por sua posição geográfica que servia de conexão para a capital bem como por suas riquezas naturais. Assim, “com a resolução da Lei nº 252 de 02 de outubro de 1854, que a vila de Bragança é elevada à categoria de cidade, sancionada pelo então Presidente da Província, Tenente Coronel Sebastião do Rego Barros” (Oliveira, 2017, p. 11). Logo, o topônimo Bragança ocupou seu segundo uso, em uma crescente para a região, alcançando a alcunha de cidade de Bragança. Tornou-se, então, um marco importante na produção e exportação de mercadorias para vários locais da província e de fora dela, sobretudo para a produção de farinha d’água, pescados, algodão, entre outros.

7 CONCLUSÃO

Como visto, Bragança é um local com um vasto repertório social, histórico e cultural, os quais serviram e servem de influência nas mudanças que passou ao longo do tempo (sejam físicas, culturais ou linguísticas). Em relação a isso, estão as substituições dos topônimos denominativos do local que a região sofreu em sua trajetória como um reflexo dessa bagagem, pois “o nome próprio é um produto cultural que projeta a própria história de uma comunidade” (Sousa; Dargel, 2017, p. 13).

Somadas as suas classificações enquanto animotopônimo, antropotopônimo e corotopônimo, nota-se o quanto os fatores internos e externos influenciaram nas escolhas desses topônimos, havendo, assim, uma relação analítica necessária entre classificação e motivação.

Nesse sentido, tem-se “Benquerença”, animotopônimo formado a partir de uma frase de povos franceses, tendo sua motivação baseada em nomear segundo a característica de um povo, um ato psíquico de importância cultural e espiritual dos franceses, no qual os povos indígenas Apotiangas foram bem receptivos com a expedição francesa, recebendo essa alcunha deles para seu local de convívio. Estendendo essa situação para além, pode ser analisado também a motivação subjacente à denominação, uma vez que se ignora a nomenclatura local para impor o ponto de vista do recém-chegado; estabelecendo, assim, uma relação de poder entre dominador (franceses) e dominado (Apotiangas).

Em adição, o antropotopônimo “Sousa do Caeté”, formado a partir do nome de um indivíduo de importância sócio-política, Álvaro de Sousa, torna-se mais um marco local de pertencimento, trazendo o nome do rio Caeté, cuja motivação está na demarcação territorial, visto que o povoado foi criado para oficializar a região como pertencente à Sousa e impedir eventuais novas disputas políticas pelo território.

Já Bragança, corotopônimo formado como homenagem à Coroa Portuguesa vigente no período de sua nomeação, tem sua motivação no viés político e econômico. A mudança de margem da cidade (da direita do Rio Caeté para a esquerda) foi por questões comerciais, visando “transformar a Região Bragantina em um ‘celeiro agrícola’ para abastecer a cidade de Belém e Manaus” (Oliveira, 2017, p. 11); e sua nomeação baseada na Dinastia dominante, mostra não apenas a influência política como também a subserviência da nação dominadora.

Posto isso, os topônimos da cidade de Bragança revelam a própria identidade da comunidade, tornando, dessa forma, necessária a junção da classificação com a análise motivadora, a fim de alcançar o cerne das influências que marcam a toponomástica Bragantina.

REFERÊNCIAS

BARROS, Lídia Almeida. **Curso básico de Terminologia**. Editora: Edusp. São Paulo, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDOV, A. N. (Org.) **As Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p.13-22.

BRAGANÇA, Cidade de. **História de Bragança**. Prefeitura Municipal de Bragança, 1965.

BRASIL. **Cidades e estados**: Bragança. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/braganca.html> Acesso em: 17 de jul. de 2023.

BRASIL. **Município de Bragança-PA**: Programa de Integração Mineral em Municípios da Amazônia – PRIMAZ. Serviço Geológico do Brasil / Ministério de Minas e Energia, 1998. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br/bitstream/doc/14754/2/Mapa%20Pol%C3%ADtico.pdf> Acesso em: 09/03/2024

CARVALHINHOS, P; LIMA, A. T. **Toponímia, teoria e método**. Retratos de tradição e inovação. Linha D'Água: São Paulo-SP, v. 36, n. 01, p. 1-20, jan.-abr. 2023

CARVALHINHOS, P.; SANTOS, C. A. N. **Os nomes próprios entre o logos e a práxis**. A busca pela interdisciplinaridade na Onomástica brasileira. Domínios de Linguagem: Uberlândia-SP, vol. 15, n. 2, abr. - jun. 2021, p. 263-298.

Casa de Bragança. **O arquivo nacional e a história Luso-Brasileira**, 19 de novembro de 2021. Disponível em: http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5961:casa-de-braganca&catid=2071&Itemid=121 Acesso em: 31 de jul. de 2023.

CAVALCANTE, M. S. D; SANTOS, D. B; e SANTOS, A. M. A. **Toponímia em destaque: um olhar para a história, a cultura e a língua de uma comunidade**. In: Cadernos do CNLF, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018, p. 801-814.

CHAVES, E. R. **O léxico da fauna e da flora nos registros de Max Boudin: perda e conservação desse léxico por índios Tembé da região do Gurupí**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2016.

DICK, M. V. P. A. **A estrutura do signo toponímico**. 1990, p. 287-293.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**, Coletânea de Estudos. São Paulo. 1987.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Projeção Léxico-Cultural na Onomástica**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, v. 40, p. 161-173, 1996.

ECKERT, K. **Os sobrenomes dos alunos do IFRS Campus Bento Gonçalves: um estudo onomástico**. Revista Domínios da Linguagem, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 46-66, 2016. Disponível em: www.seer.ufu.br. Acesso em: 30 abr. 2024.

FAULSTICH, Enilde. **Socioterminologia**: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. In: Ciência da Informação, [S.l.: s.n.], v. 24, nº 3, 1995.

FAULSTICH, Enilde. **Socioterminologia**: termo e variação. Universidade Federal de Brasília –UnB. Brasília-DF, 2010a.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia / José Ribamar Bessa Freire. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 280 p.

ISQUERDO, A. N.; DARGEL, A. P. T. P. **A macrotoponímia dos municípios sul-matogrossenses**: mecanismos de classificação semântica. In: ISQUERDO, A. N. (org.). Toponímia: tendências toponímicas no estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 2020. p. 229-272. (Série Toponímia, 2). Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3549>. Acesso em: 08 fev. 2025.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria & prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MOTTA, Flávia M.; SILVA, A. L. **Fórum de Pesquisa em Onomástica** (com Aracy L. da Silva) -Resumo/web 2000 (resumo - XXII Reunião Brasileira de Antropologia). OLIVEIRA, J. R. G. **Alma das ruas**. Belém: IOE, 2017.

SOUSA, A. M; DARGEL, A. P. T. P. **Onomástica**: interdisciplinaridade e interfaces. GTLex: Uberlândia-SP, vol. 3, n. 1, jul. – dez. 2017.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964

AULAS VIVENCIAIS: PROJETO DE ENSINO NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EXTENSÃO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA -PEPLE/ UFPA

Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA)¹

Rutilene Alves Rosa Passarinho (UFPA)²

1 INTRODUÇÃO

Este relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida em 2024 por professoras do Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (Sales, 2023) da Universidade Federal do Pará. O projeto "Aulas Vivenciais" foi concebido para atender às necessidades específicas de aprendizagem de 20 alunos atendidos naquele ano pelo programa, originários de diversas nacionalidades.

A iniciativa surgiu como resposta a duas lacunas identificadas na prática docente. Primeiramente, constatamos que o manual didático adotado, *Samba* (Ferraz & Pinheiro, 2020), embora excelente em sua abordagem da cultura brasileira, carecia de complementação a fim de possibilitar trocas interculturais. Em segundo lugar, observamos a necessidade dos alunos de vivenciar situações reais de uso da língua portuguesa, especialmente aqueles que se preparavam para o exame Celpe-Bras³ o único exame de proficiência em língua portuguesa oficialmente reconhecido e validado pelo governo brasileiro.

Nosso trabalho foi fundamentado em três pilares teóricos principais: o conceito de "ator social" do QECR (Conselho da Europa, 2001), que compreende o aprendiz como agente ativo no mundo por meio da língua; os estudos sobre interculturalidade de Mendes (2012), que destacam a importância do diálogo sensível e respeitoso de diferentes culturas em relação no processo de aprendizagem; e, também, nos estudos de Puren (2021), acerca das funções integrativas dos projetos às unidades didáticas. Esses referenciais nos levaram a desenvolver uma abordagem que envolvesse, sistematicamente, espaços sócio-culturais da cidade ao ensino de PLE, para além da sala

¹ Licenciada em Letras - Habilitação Língua Francesa pela Universidade Federal do Pará; estudante de bacharelado em Museologia e Mestranda em Letras pelo PPGL/UFPA, bellopes134@gmail.com

² Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Possui graduação em Educação Física (UEPA) e em Letras - Habilitação Língua Francesa/UFPA. Atualmente é graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Pará e mestranda em ensino pelo PPGCIMES, passarinho@ufpa.br

³ <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>. Consultado em 24/03/2025.

de aula, e por meio de um projeto *acional* que proporcionasse aos estudantes uma imersão na língua, potencializando seu aprendizado.

O projeto seguiu as seguintes etapas: (1) Seleção da temática e elaboração da aula vivencial ligada aos objetivos sócio-culturais, comunicativos, linguísticos preconizados nas unidades didáticas do *Samba*; (2) Vivência em espaços socioculturais visando praticar e consolidar os objetivos das aulas por meio de práticas sociais e educativas (Museu Goeldi, Palacete Bolonha e Bosque da UFPA) e (3) retorno para compartilhamento dos aprendizados e/ou apresentação de pequenos projetos pós-vivência e finalização do ciclo. Essa estrutura permitiu conectar o conteúdo linguístico às experiências concretas dos alunos na cidade de Belém.

Este relato está organizado em duas seções principais. Na primeira, apresentamos o contexto e os fundamentos do projeto e, na segunda seção, detalha-se a metodologia das “Aulas Vivenciais”. E por fim, apresentamos as considerações finais sobre as lições aprendidas das três “Aulas Vivenciais” realizadas e as perspectivas para a continuidade do projeto em 2025.

O relato tem dupla finalidade: documentar uma experiência pedagógica no ensino de PLE e contribuir para as discussões sobre abordagens que integram língua, cultura e espaços urbanos na educação linguística. Acreditamos que esta experiência possa inspirar outras iniciativas semelhantes em contextos de ensino de línguas estrangeiras.

2 METODOLOGIA ADOTADA

Este estudo foi conduzido no âmbito do curso de Português Língua Estrangeira (PLE), vinculado ao Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (PEPLE/UFPA). O público-alvo consiste em discentes matriculados no curso preparatório de PLE, os quais são candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Esta iniciativa de cooperação educacional é gerida conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC)⁴ configurando-se como política pública de internacionalização do ensino superior brasileiro.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre> . Consultado em 04/02/2025.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) estabelece critérios rigorosos para a participação de cidadãos estrangeiros, exigindo que os candidatos sejam originários de um dos 74 países parceiros - distribuídos por 29 nações africanas, 28 da América Latina e Caribe, 9 asiáticas e 7 europeias - sem possuir dupla nacionalidade brasileira ou direito à nacionalidade, tampouco visto ou autorização de residência no país. Os interessados devem ter completado 18 anos, comprovar conclusão do ensino médio, demonstrar capacidade financeira para sua manutenção no Brasil e atestar proficiência em língua portuguesa, sendo que candidatos de países não lusófonos têm a opção de realizar o curso preparatório PEC-PLE no Brasil antes de submeter-se ao exame Celpe-Bras.

A metodologia do projeto fundamentou-se no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR, 2001), nos estudos sobre interculturalidade (Mendes, 2012) e nos estudos sobre a função integradora da pedagogia de projetos no ensino-aprendizagem de línguas, fundamental para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, autônomos e solidários (Puren, 2021). Dessa forma, nossa metodologia está estruturada em três etapas interligadas: primeiramente, na etapa 1 procedemos à concepção da aula vivencial, na qual foram selecionados os temas específicos das unidades do manual Samba (Ferraz & Pinheiro, 2020), para sua ampliação por meio da aula-vivência. As unidades selecionadas foram 4, 7 e 9 do método Samba. Paralelamente à seleção das unidades, escolhemos os espaços para as vivências de nossas aulas e como as mesmas iriam desenvolver-se.

Em seguida, na etapa 2, passamos às vivências propriamente ditas em espaços sócio-culturais que permitiram a aplicação prática desses conhecimentos nestes locais estrategicamente selecionados - Palacete Bolonha, Bosque Paulo Cavalcante e Museu Emílio Goeldi - por sua pertinência aos conteúdos trabalhados em sala e sua relação com a cultura local amazônica.

Por fim, a etapa 3, de consolidação, envolveu reflexões em grupo sobre as experiências vivenciadas, com foco no desenvolvimento das habilidades orais e escritas. Para viabilizar essas atividades, foram utilizados recursos como fichas pedagógicas adaptadas ao nível dos alunos, transporte via Uber para deslocamentos externos e ônibus para retornos, além de registros fotográficos, audiovisuais e divulgação realizadas por uma estagiária de comunicação do PEPL, que documentou todo o processo.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

No ano de 2024, recebemos 20 alunos oriundos de 6 países africanos: Gana, Burkina Faso, Benim, Congo, República Democrática do Congo e Gabão. O projeto de “Aulas Vivenciais” foi realizado por duas professoras com experiência no ensino de língua estrangeira - francês, mas em formação para o ensino do nosso objeto (PLE).

2.2 O desenvolvimento das aulas

Realizamos de abril a maio de 2024 uma série de 3 “Aulas Vivenciais” aprofundando temáticas de sala repensando nosso ser e estar no mundo durante as vivências, conhecendo um pouco mais da história, cultura e patrimônios arquitetônicos, linguísticos e bio-culturais dos nossos povos tradicionais, do nosso bioma Amazônia, da nossa cidade de Belém. Os lugares escolhidos para realização de nossas atividades em vivências foram selecionados por sua pertinência para aprofundamento de nossas temáticas de sala presentes no manual Samba como: falar de sua moradia, descrever ambientes (unidade 4); falar de questões ligadas ao meio ambiente e à saúde por meio da temática da natureza (unidade 7 e 9); também levamos em conta os temas que haviam aparecido mais recentemente nos exames do CelpeBras como “os museus de ciência e os azulejos”.

Exposição sobre os azulejos de Belém no Palacete Bolonha

Imagem 1 - Sala expositiva

Imagem 2 - Azulejos na parede



Imagem 3 - Cadeira do Palacete

Imagem 4 - Fachada do Palacete



Fonte: Lopes, 2024

O Palacete Bolonha⁵ é um espaço museal público e gratuito idealizado pelo arquiteto Francisco Bolonha para presentear sua esposa Aline Tem-Brink, uma pianista carioca. O prédio em estilo art-nouveau reflete os períodos áureos da borracha em Belém. O espaço tem como objetivo a difusão do patrimônio histórico e arquitetônico por meio de ações educativas. Entramos em contato com os responsáveis por e-mail e o agendamento foi fácil e rápido. Fomos atendidos pela museóloga do museu que nos apresentou a história do prédio e de seus primeiros proprietários. Durante a visita, nossos alunos preencheram uma ficha pedagógica que os ajudou a concentrar sua atenção durante a fala da profissional e, também, os ajudou a rever parte do vocabulário estudando sobre moradia em contexto

2.3 Relato das professoras após as visitas:

As aulas vivenciais começaram a ser idealizadas em 2023 com o propósito de promover ações educativas no ensino de PLE que unissem ensino de línguas e atividades culturais que pudessem inserir nossos intercambistas em nosso contexto

Amazônico brasileiro. Mas a ideia não era somente promover passeios, mas sim vivências em imersão linguística que pudessem potencializar seu aprendizado do idioma.

Em 2024, nossa coordenadora aprovou o início do projeto que começou a ser planejado e testado. Sair de sala de aula é uma atividade que motiva nossos alunos em seus estudos, ao mesmo tempo que os leva a conhecer a história de nosso povo e sua

⁵ Disponível em: <https://prefeitura.belem.pa.gov.br/servicos/palacete-bolonha/> acesso em janeiro de 2025.

cultura. Não se trata de um mero passeio, mas de uma conexão de saberes em espaços que se interligam para promover a aquisição de novos conhecimentos.

Aula 1: Visita ao Palacete Bolonha

No dia 10 de abril de 2024, fizemos nossa primeira “Aula Vivencial” fora do espaço da UFPA onde ocorrem nossas aulas⁶

1- MÉTODO E UNIDADE DIDÁTICA	2 - PROPOSTA DE AULA VIVENCIAL	3-COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS
Seleção da temática em relação ao método. SAMBA - Unidade 4 Tema: A casa é sua Objetivos comunicativos a serem consolidados: • descrever ambientes • expressar proibição Obj. linguísticos: Vocabulário: Os tipos de moradia do Brasil, partes da casa, tipos de mobília; Gramática: As regras da casa; Expressões de proibição;	Objetivos da aula: - Visitar uma residência histórica; - Conhecer e compreender informações sobre sua história e de seus moradores - Identificar e descrever as partes que compõe casa, móveis e expressões de proibição/interdição Justificativa para escolha do espaço a ser visitado (Palacete Bolonha) Conhecer uma casa-museu e visitar uma exposição sobre “Os azulejos portugueses” e dar suas impressões de tema do exame Celpe-Bras.	-Compreensão escrita: compreender um questionário. - Compreensão oral: apresentação oral do espaço, sua história, de seus moradores e suas características; Tarefa: preenchimento de ficha pedagógica sobre as informações fornecidas no museu Bolonha. - Expressão oral: falar do que aprendeu durante a visita e dar suas impressões de forma simples;

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Elaboramos uma ficha pedagógica (apêndice A) para que nossos alunos pudessem concentrar-se melhor nas explicações e responder às questões de forma bem

⁶ As aulas acontecem de segunda a sexta, das 14h30 às 18h00. O comando da aula é alternado entre professores escalados para cada dia.

específica, visto que eles possuem apenas 2 meses de aula em Belém e ainda possuem um vocabulário muito básico. A aula começou por volta de 15h e durou 1h30.

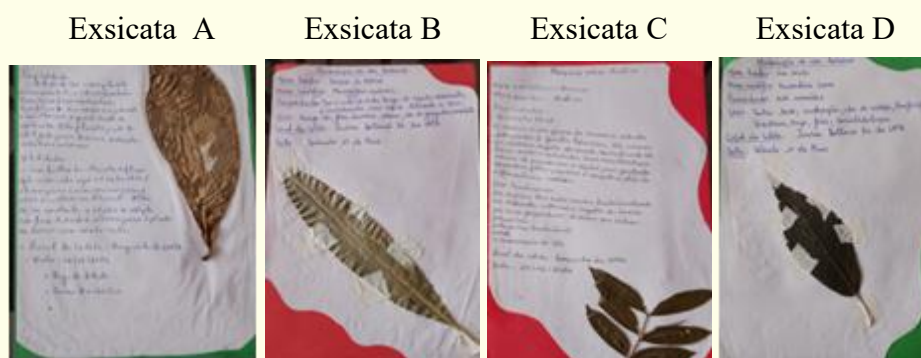
Ao chegar no local, a museóloga do Palacete conduziu os alunos em visita pelos cômodos do casarão enquanto ela ia contando sua história. Os alunos estavam bem atentos às explicações. Alguns alunos também fizeram perguntas a museóloga e às suas professoras. O casarão é um espaço luxuoso feito especialmente para a esposa do arquiteto Bolonha que a projetou. Nossos alunos estavam bastante animados com a experiência.

Retornamos com eles para o *campus* da universidade e realizamos em ambiente de sala de aula, uma atividade de síntese reflexiva sobre a aula vivencial. Os discentes foram conduzidos a uma análise crítica dos conteúdos aprendidos, destacando tanto os aspectos cognitivos como a compreensão dos conceitos trabalhados, permitindo uma avaliação abrangente da dinâmica pedagógica empregada e seus resultados no processo de aprendizagem.

Aula 2: Visita ao Bosquinho Paulo Cavalcante-UFPA

No dia 10 de maio de 2024, aconteceu nossa segunda “Aula Vivencial” tendo como local de visita o Bosque Paulo Cavalcante, o Bosquinho da UFPA. Nessa ocasião, estávamos trabalhando na Unidade 7 do livro Samba na qual estudávamos a temática da saúde e, por conseguinte, também falamos sobre as plantas medicinais, seus benefícios e seus usos. Para praticarmos em contexto essa temática, os levamos para visitar o Bosquinho e conhecer este espaço tão rico de nossa universidade e as atividades que ali são desenvolvidas. A atividade solicitada durante a visita, foi a de coleta de algumas espécies de plantas para registro ao modo científico (exsicata) para a realização de um herbário feito pelos alunos para que pudessem conhecer como se dá a coleta e a catalogação científica de plantas encontradas na Amazônia presentes no bosque da UFPA.

Herbário - Turma de PLE 2024



Fonte: PEPLE, 2024

Essa visita foi um pouco mais fácil de ser realizada, pois não foi preciso deslocar-se para fora da UFPA. Entretanto, foi preciso fazê-la com certa rapidez, já que a conhecida chuva da tarde estava prestes a cair⁷. Finalmente deu tudo certo com a coleta do material e contamos dessa vez com os registros feitos pela estagiária de marketing e comunicação do PEPLE.

Aula 3 - Visita ao Museu Emílio Goeldi

No dia 26 de maio de 2024, realizamos nossa terceira e última “Aula Vivencial”, mais uma vez fora da universidade. O local de visita escolhido foi o Parque-museu Emílio Goeldi que contava, naquele momento com duas exposições: uma permanente intitulada “Diversidades amazônicas” e uma temporária, vinda de São Paulo do museu de Língua portuguesa “Nhe e Porã” de curadora da indígena Daiara Tukano.

Nossa aula estava ligada à unidade 9 do livro que traz como temática a *Responsabilidade com o meio-ambiente*. Paralelamente a essas aulas, nossos alunos também haviam acabado de fazer seu primeiro simulado (diagnóstico) para o exame do Celpe-Bras. Nossa proposta de visita além de dialogar com o tema do livro usado, também dialogava com os temas da prova do Celpe-Bras desse início de ano, a saber: o museu de ciência e luta dos povos indígenas contra sua invisibilização e apagamento de suas línguas-culturas.

Antes do encontro, os alunos receberam um mapa do Museu e uma ficha de compreensão sobre a instituição para que eles pudessem se familiarizar com o espaço antes da visita. Essa atividade preparatória teve como objetivo ambientá-los com a

⁷ O clima de Belém é caracterizado como equatorial úmido, com duas estações bem definidas: um período mais chuvoso entre dezembro e maio, conhecido como “inverno amazônico” e outro menos chuvoso de junho a novembro. Disponível em: <https://pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/para/belem-4299/>. Consultado em 24/02/2025.

história e a importância do museu, incentivando uma aula mais consciente e proveitosa (apêndice B).

A aula ocorreu com um pequeno atraso, mas conseguimos cumprir com o horário planejado (apêndice C). Contamos com a ajuda de alguns alunos da turma PEC-G do ano passado para que os atuais pudessem chegar ao museu.

A aula precisou acontecer no domingo pela parte da manhã, pois o museu já estava com sua agenda cheia e nossos alunos já estão entrando na segunda etapa de sua formação: os projetos de produção escrita e produção oral para o Celpe-Bras. A aula iniciou-se com uma visita externa e, em seguida, interna à exposição científica sobre a fauna e flora amazônica. Depois fomos a segunda exposição: Nhe e Porã promovida pelo Museu de Língua Portuguesa, em itinerância em Belém. Nossos alunos ficaram bem impactados com a luta dos povos indígenas para terem seus direitos reconhecidos e suas línguas-culturas preservadas. A atividade reforçou a conexão entre língua, cultura, identidade, questões socioambientais e de políticas de preservação de línguas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto belenense, requer uma abordagem que integre dimensões linguísticas, culturais e sociais de forma dinâmica. As “Aulas Vivenciais” demonstraram ser uma estratégia pedagógica eficaz, ao colocar em prática os princípios da abordagem acional (Conselho da Europa, 2001), transformando espaços sócio-culturais de Belém em ambientes de imersão linguística para o aprendizado da língua portuguesa falada na Amazônia.

A experiência revelou ganhos significativos no processo de ensino-aprendizagem do PLE. Por um lado, os alunos desenvolveram não apenas competências linguísticas, mas também estratégias de interação social em contextos reais, além de poder refletir sobre suas próprias vivências culturais de forma dialógica e intercultural. Por outro, nós, professoras, pudemos realizar um projeto de ensino condizente com as práticas teórico-metodológicas orientadas no programa, além de poder promover um intercâmbio entre as áreas do ensino de línguas e do patrimônio cultural (material e imaterial) e natural (biológico) potencializando uma educação socioambiental crítica durante o aprendizado da língua portuguesa.

Do ponto de vista acadêmico, o projeto ofereceu três contribuições relevantes para o campo do PLE: a comprovação da eficácia da abordagem acional em contexto

amazônico; a criação de um modelo replicável de integração entre espaços culturais e sala de aula e a produção de subsídios concretos para a formação docente inicial e continuada.

Como perspectivas futuras, destacamos a necessidade de desenvolver ferramentas de avaliação para serem aplicadas durante todo o andamento do projeto. Estas, devem ser adequadas ao contexto deste trabalho que envolve imersão linguística, cultural e educativa. Outra perspectiva seria produzir materiais didáticos que articulem conteúdos linguísticos e saberes locais e investir na formação de professores de PLE para um trabalho cada vez mais interdisciplinar.

Embora os resultados sejam promissores, reconhecemos que esta é apenas uma primeira aproximação. Estudos posteriores serão necessários para avaliar o impacto desta abordagem a longo prazo. O caminho está aberto para novas investigações que possam aprofundar e expandir as possibilidades aqui apresentadas. Nossos alunos desenvolveram alguns projetos sobre as visitas, mas não tivemos tempo de fazer uma coleta mais significativa dos resultados, o que pretendemos corrigir para no próximo ano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/internacional/pec-g>. Acesso em: 04/02/25.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores. Acesso em: 12/08/2024.

FERRAZ, D., & PINHEIRO, T. **Samba: Português para estrangeiros**. São Paulo: Autêntica, 2020.

MENDES, Edleise - **Aprender a ser e a viver com o outro. Materiais didáticos Interculturais para o ensino do português LE/L2**. 2012.

PALACETE POLONHA - disponível em
: <https://prefeitura.belem.pa.gov.br/servicos/palacete-bolonha/> acesso em janeiro de 2025.

PUREN, Christian. **Fonctions intégratives des « mini-projets » des unités didactiques des manuels de langue en perspective actionnelle**. Versão francesa do original em inglês "Integrative Functions of the "Mini-Projects" of the Didactic Units of Language Textbooks in the Social Action-Oriented Approach (SAOA)", pp. 7-18 in: ACAR Ahmet (dir.), Training social actors in ELT [English Language Teaching], Ankara: Nobel, September 2021, 205 p.
PUREN_2021i Document Adobe Acrobat 293.5 KB . Disponível em
: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021i/> acesso em novembro de 2024.

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. **Relatório do Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (PEPLE)**. Belém. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, 2023. Relatório técnico.

APÊNDICES:

APÊNDICE A - Questionário - Visita ao museu Bolonha.

CURSO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PROGRAMA DE ESTUDANTES CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G
PROFESSORAS: ISABEL LOPES E RUTILENE PASSARINHO

VISITA AO MUSEU BOLONHA 2024

Questionário

1. Qual é o tipo de moradia do prédio que você está visitando?

☐ casa ☐ casa de luxo ☐ palacete ☐ apartamento ☐ bangalô ☐ castelo

2. Quem foram os seus moradores?

Nomes:

☐ Francisco Bolinha ☐ Alice Ten Brink

☐ Francisco Bolonha ☐ Alice Tembê

Origem:

Profissão:

☐ engenheiro ☐ empresário ☐ pianista ☐ arquiteto ☐ cantor ☐ dona de casa

3. Qual era o grau de parentesco entre eles?

☐ pai e filha ☐ marido e mulher ☐ irmãos ☐ primos

4. Qual a data de construção do imóvel?

☐ 1915 ☐ 1905

☐ 1906 ☐ 1925

5. Quais compartimentos foram visitados:

☐ cozinha ☐ sala de estar ☐ escritório ☐ sala de jogos ☐ banheiro(s) ☐ quartos ☐ piscina (
sala de música

6. Sobre o ambiente que características você observou?

☐ claro ☐ arejado ☐ moderno ☐ abafado ☐ bonito ☐ antigo ☐ novo ☐ barulhento

7. Durante a visita quais regras de visitação você observou:

☐ não tocar nos móveis e objetos

- () proibido tirar fotos
- () não entrar com alimentos e bebidas no espaço interno
- () não fazer barulho
- () proibido o uso do celular

8. O que você achou da visita? Do que você mais gostou? Escreva um pequeno texto deixando suas impressões.

.....
.....

APÊNDICE B - Ficha de compreensão do Mapa informativo do Museu Goeldi.

Programa Extensão de Português Língua Estrangeira - UFFA

Projeto: Aulas vivenciais
Professoras: Isabel Lopes e Rutilene Passarinho



BRASIL E SUAS DIVERSIDADES



FICHA DE COMPREENSÃO DO MAPA DO MUSEU

Leia o mapa do Museu atentamente e responda:

1. Em que ano o Museu Emílio Goeldi foi fundado?
2. Quem foi Emílio Goeldi?
3. Por que o museu foi criado?
4. Que tipos de animais e plantas podemos encontrar no Museu?
5. O museu tem parcerias com outras instituições de pesquisa?
6. Como o museu ajuda a conservar a biodiversidade da Amazônia?



APÊNDICE C - Roteiro da visita ao Museu Emílio Goeldi



PROGRAMA EXTENSÃO DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA/ UFFA
PROFESSORAS: ISABEL LOPES E
RUTILENE PASSARINHO
PROJETO: AULAS VIVENCIAIS

AULA 3: BRASIL E SUAS DIVERSIDADES
DOMINGO - 26/09/24 - PROGRAMAÇÃO:

09h Chegada → Entrada pelo portão de saída da Magalhães Barata

09h-09h30 → Instruções e organização

09h30 - 09h35 → Origem dos museus: O museu Goeldi e sua biodiversidade.

09h40- 10h00 → Visita à exposição Diversidades Amazônicas (exposição que nos mostra a diversidade do fascinante bioma Amazônia através do olhar de cientistas, povos tradicionais e artistas.)

10h00h-10h30 → Visita à Exposição "Nhe" e Porã: (Do museu da língua portuguesa para Belém, essa exposição nos apresenta um pouco da história dos nossos povos originários, suas línguas, suas culturas e suas lutas

10h-10h30 → Lanche e encerramento

AXIOLOGIAS SOCIAIS EM UM MEME: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Patrícia Sobrinho Reis (UFPA/SEDUC/PA)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina *Dialogismo, discurso e Ensino de Línguas*, ministrada pela professora Marcia Ohuschi, em Cametá-PA. Ele objetiva analisar, em uma perspectiva dialógica, os conceitos axiológicos, extraverbal, juízo de valor e entonação, em um meme sobre a reforma do ensino médio.

O meme é um gênero discursivo recente, ligado às mídias sociais que lhe dão suporte construídos a partir de algum fato cotidiano que se pretende criticar, ele se configura como texto-enunciado conciso, sempre relacionado ao momento de sua produção, que faz uma espécie de brincadeira com imagens e pegadinhas, críticas ou ironias de forma direta ou indireta a algum fato, acontecimento, postagem (Alves, 2019). Esse gênero discursivo caracteriza-se por ser unidade de informação trabalhada com humor (Maia; Escalante, 2014).

Segundo Dawkins (1979), o meme mantém semelhança com o gene estudado na *Biologia*, enquanto o gene repassa informações biológicas, o meme transmite e replica informações culturais nas mídias sociais. Ele reúne aspectos de humor, criatividade e crítica a partir da junção de texto e imagens (Maia; Escalante, 2014), se assemelha a um tipo popular de piada e tendência da *cybercultura* (Alves, 2019).

Os memes são gêneros que se popularizaram com a internet, as mídias, a partir da necessidade de transmitir uma informação de forma humorística ao relacionar imagem e texto e a partir destas múltiplas semioses provocar o riso, a sátira, o sarcasmo, a ironia, a crítica, a trolagem de um fato particular ou público, seus temas são variados a depender das intenções, do estilo do seu criador e do tom que pretende transmitir.

Além disso, apresentam caráter dialógico, pois, sua própria construção é realizada pela citação, paródia, ironia e transformação de outros enunciados verbais ou verbovicovisuais que se relacionam diretamente ou indiretamente com a informação que se quer transmitir, pois se trata de embate entre e com enunciados para construir sentidos a partir de um posicionamento axiológico que envolve o extraverbal, o juízo de valor e a entonação na situação comunicativa que envolve a enunciação.

Nesse sentido, analisamos um meme que problematiza a reforma do ensino médio no Brasil, postado no mesmo dia em que a MP 746/2016 é publicada pelo governo

Temer, para isso, primeiramente discutimos sobre os aspectos axiológicos, o extraverbal, o juízo de valor e a entonação, os quais estão interligados entre si no meme e, em seguida, apresentamos a análise do meme “Imagens de como vai ser o novo ensino médio”, divulgado no Portal G1 em 22/09/2016.

2 AXIOLOGIAS SOCIAIS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

O dialogismo fundamenta-se nas relações entre o contexto social, autor, tema, leitor, enunciado, gênero do discurso, polifonia e alteridade (Bakhtin, 2022 [1979]). Nesta perspectiva, língua e linguagem estão em relação direta com a vida e embebidos de ideologia e expressividade, o que confere tons ao que é verbalizado ou semiotizado. Nela a interação é a realidade fundamental da língua.

Volóchinov (2019 [1926]) considera que em interações verbais cotidianas a palavra está relacionada ao contexto extraverbal, o qual é retratado na situação de discursiva que envolve interlocutores, um tema, um gênero e um tom dado às palavras sejam elas orais, escritas e até aspectos verbos visuais presente no enunciado, na modulação da voz ou nos gestos expressivos que significam no enunciado, para o autor o extraverbal é parte do enunciado, assim como a entonação e o juízo de valor, que compreendem as axiologias sociais.

Bakhtin (2022, [1979] p. 48) ressalta que a entonação expressiva “é um traço constitutivo do enunciado” que estabelece uma relação com o contexto extraverbal, com a vida. Volochinóv (2019, [1926]) também partilha dessa relação intrínseca entre enunciado e o extraverbal para entendimento do que é dito, seja em obras literárias ou enunciações do cotidiano, toma a entonação expressiva como meio de potencializar as palavras a partir do contexto que ocorrem, a vida, os sujeitos que interagem, o conteúdo que discutem, pois está relacionada ao social e situada entre o dito e o não dito, explícito e implícito, podemos compará-la a um gesto verbal que compõe o estilo do autor a partir do social, incluído nesse o outro o interlocutor.

O extraverbal diz respeito ao contexto sócio, político e ideológico que envolve o cronotopo do ato comunicativo e está intimamente relacionado à vida (Volóchinov, 2019 [1926])). Ele está implícito e é indissociável aos fatores verbo-visuais do enunciado e refere-se à situação social, ideológica, cultural, histórica que o origina. O extraverbal é parte do que é enunciado, pois envolve 1) o horizonte espacial partilhado pelos falantes, 2) o conhecimento e compreensão da situação comum e 3) a avaliação comum dessa situação (Volóchinov, 2019 [1926])). O desconhecimento do contexto

extraverbal compromete a construção dos sentidos do que é dito (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

O juízo de valor diz respeito a opinião do falante sobre o assunto e tema abordado na enunciação, ele demonstra um posicionamento do autor, aspecto valorativo de uma palavra ou expressão que só tem valor no enunciado concreto, na situação de interação discursiva (Bakhtin, 2022).

A entonação incide sobre a escolha das palavras, marcas linguísticas seja que envolve a escolha de recursos linguísticos verbo-visuais, ela focaliza tanto o outro na relação discursiva quanto o objeto, o tema do discurso e está integrada ao contexto social apresentando uma avaliação sobre o que se diz (Volóchinov, 2019 [1926]) e a multimodalidade.

Bakhtin (2022, [1979] p. 48) ressalta que a entonação expressiva “é um traço constitutivo do enunciado” que estabelece uma relação com o contexto extraverbal, com a vida. Volochinóv (2019, [1926]) também partilha dessa relação intrínseca entre enunciado e o extraverbal para entendimento do que é dito, seja em obras literárias ou enunciações do cotidiano, toma a entonação expressiva como meio de potencializar as palavras a partir do contexto que ocorrem, a vida, os sujeitos que interagem, o conteúdo que discutem, pois está relacionada ao social e situada entre o dito e o não dito, explícito e implícito. Podemos compará-la a um gesto verbal que compõe o estilo do autor a partir do social, incluído nesse o outro o interlocutor.

Volóchinov (2019 [1926]) considera que a entonação estabelece relação entre o verbal e o extraverbal, pois, ela relaciona julgamentos de valor sobre o extraverbal na enunciação, que “organiza a própria expressão e nela se manifesta” (Bezerra e Menegassi, 2021, p. 5). Bezerra e Menegassi (2021) ressaltam que a entonação na palavra escrita está relacionada forma como se constrói a materialidade linguística do enunciado pois traz uma avaliação social sobre o assunto, a temática. Segundo Bezerra e Menegassi (2021, 14), a entonação é a materialização que expressa um posicionamento avaliativo emotivo sobre o objeto, tanto no momento da produção quanto na recepção.

3 ANÁLISE DAS AXIOLOGIAS SOCIAIS EM UM MEME

O meme que analisamos está presente em uma *postagem em rede social* por um nominado de snap:acpagalidis @sonserino e divulgada no Portal G1, em 22 de setembro de 2016, mesmo dia em que é apresentada a Medida Provisória MP 746/2016, juntamente com outros memes que criticavam a proposta de reforma da etapa final da

educação básica. Nesse meme, o objeto discursivo é a MP 746/2016 que instaura a reforma do ensino médio no Congresso, o tema é o “novo” ensino médio para as escolas. As escolhas linguísticas, de gênero, de léxico, de aspectos gramaticais, a ideia, as avaliações e o tom que o falante dá ao enunciado determina peculiaridades estilístico-composicionais (Bakhtin, 2022 [1979]).

Figura1 – Postagem de uma rede social sobre a reforma do ensino médio



Fonte: Portal G1 (22/09/2016)

O contexto extraverbal posto na postagem divulgada faz referência ao “novo ensino médio”, tema da proposta da reforma posta na MP 746/2016, que foi a primeira medida do Governo Temer, assim que assume a presidência da república no Brasil em 2016, após o Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, e culmina na Lei 13.415/2017 que dá início a reforma do ensino médio.

O portal de notícias G1 reuniu na publicação do dia 22 de setembro de 2016 vários memes que repercutiram a reforma do ensino médio, fazendo críticas às mudanças propostas pelo ministro Mendonça Filho, à época ministro da educação.

Nesse meme é expresso o juízo de valor do autor no post sobre a proposta de reforma para o final da educação básica, ele constitui-se em uma materialidade linguística com um posicionamento valorativo sobre a divulgação da MP 746/2016. Configura-se como uma contrapalavra divulgada virtualmente sobre o “novo ensino médio” pela forma como o autor se refere às mudanças previstas no documento exarado.

Ele utiliza um subtítulo para a imagem “Tempos modernos nas escolas”, dialoga com o filme *Tempos Modernos* por meio da imagem de Carlitos sentado em uma carteira respondendo testes vindos de uma esteira de produção, com um olhar perplexo, do qual saem riscos que podem indicar susto ou cansaço, ironizando

os tempos modernos nas escolas, que irão trazer ideias retrógradadas para a educação básica, que se transforma com o “novo ensino médio” em um fábrica com um sistema de formação em larga escala para o mercado e para preparação para testes em larga escala.

Nesse sentido, o meme configura-se como uma resposta irônica ao discurso da autoridade presente na MP 746/2016, posto que se dão nessa relação dialógica de embate entre discursos de educação pública, currículo da escola básica, concepções de formação das juventudes trabalhadoras, posições sociais dos que promovem a reforma, dos profissionais que trabalham na escola e dos estudantes das escolas públicas.

O meme reflete e refrata a realidade social vivida na educação básica no segundo semestre de 2016, na qual o governo encaminha em modalidade de urgência uma reforma da educação propondo modificações na escola básica, flexibilizando a formação básica comum e propõe a criação de itinerários formativos. Apresenta o posicionamento axiológico do seu criador frente à proposta de um novo ensino médio, de modo que seu criador demonstra oposição à reforma.

Além disso, estabelece relação com o já dito, o filme “*Tempos Modernos*” de Charlie Chaplin, de 1936, e também dialoga com o clipe e a letra da música *Another Brick in the Wall* (Outro Tijolo na Parede), do grupo Pink Floyd, que discutem sobre a produção em série, o primeiro na empresa e o segundo na escola, criticando comportamentos dos que gestam as políticas para esses espaços.

Figura 2 – Cena do filme Tempos Modernos



Fonte: YouTube (2000)

No filme, temos a imagem em forma de desenho caricato com tom assustado de uma personagem chamada Carlitos, um sensível vagabundo, interpretado por Charles Chaplin, ator e diretor do filme “*Tempos Modernos*”, do cinema mudo, que atuava por mímica. No meme essa personagem está sentada em uma carteira escolar com braço respondendo testes em série que saem de uma esteira de produção, que pode

fazer referência ao treinamento para os testes de avaliações externas na escola básica, traz um tom de crítica ao que a escola pode se transformar com a proposta de reforma do ensino médio.

O tom evidenciado pelo rosto da personagem informa que esse sujeito não se identifica com a mudança no ensino médio, revela e reflete susto, tristeza, coisificação e mercantilização da escola e da formação básica pública.

O clipe da música *Another Brink in the Wall*, do grupo Pink e Floyd, também dialoga com o filme *Tempos modernos* de Chaplin e com o meme, pois, há a referência ao espaço escolar onde alunos são despersonalizados, com enfoque para mãos e pés e rosto desfigurado, desumanizado, uniformizado, coisificado e mercadorizados. Nesse clipe a escola é retratada como um espaço que leva à produção em série, de modo que são feitas críticas à prática autoritária do professor que representa a autoridade na sala de aula. No clipe os alunos são postos na esteira de produção em série, como no sistema fabril fordista, com apitos e punições para aqueles que anseiam fugir desse sistema.

No meme, o aluno está posicionado como um trabalhador na esteira de produção respondendo testes. Podemos perceber nele crítica à “modernidade” nas escolas, que passam a ser espaço de treinamento e adestramento para testes em larga escala e ter uma preocupação em aumento de notas para apresentar resultados melhores em avaliações internas e externas, a exemplo das indústrias que seguiam um modelo padronizado na produção em série, no qual os trabalhadores precisavam de poucos conhecimentos para operar na esteira de produção.

Figura 3 – Cena do clipe *Another Brink in the Wall* do grupo Pink Floyd



Fonte: YouTube (2000)

O espaço pode ser configurado como uma escola ou uma empresa com janelas retratadas. O cronotopo do meme faz referência ao contexto de reforma do ensino médio, a MP 746/2016, na primeira ação do governo Temer na educação. Que leva a escola a se tornar um espaço de produção em série, direciona os estudantes para a

aquisição de conteúdos mínimos e direitos e objetivos de aprendizagem por competências sob o controle de normas oficiais, a qual o meme faz uma crítica ao tomar a escola como espaço de produção em série para testes padronizados.

Os elementos axiológicos como o extraverbal, o juízo de valor e a entonação relacionam-se ao apropriar-se da proposta de reforma, imagens e textos já ditos e retomados, além de expressões linguísticas que utiliza para fazer crítica ao “novo” e “moderno” para as escolas que a transforma numa espécie de fábrica direcionada para testes que sufocam o estudante e o impossibilita de alcançar postos de trabalho qualificados, por empobrecer o currículo do ensino médio e a proposta de um ensino médio igual para todos, em que todos os estudantes tenham as mesmas possibilidades futuras.

O contexto extraverbal do meme relaciona-se ao à reforma do ensino médio em 2016, no dia da publicação da MP 746/2016 (Brasil, 2016), que indicava muitas mudanças para o ensino médio, o juízo de valor se expressa pelo posicionamento do autor do post como contrário à reforma, a entonação está perceptível pelas marcas linguísticas nas quais podemos perceber o tom irônico nas expressões verbo-visuais como “Imagens de como vai ser novo ensino médio” e “Tempos Modernos nas escolas...”, a expressão física do estudante diante da esteira de produção da qual a escola se transforma, na qual é visível a crítica proposta da reforma.

Esse aspecto axiológico divide-se em três, segundo Volóchinov (2019, [1926] p. 118-9): primeiro, “o horizonte espacial comum dos falantes”, segundo: “conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois”, terceiro: “a avaliação comum dessa situação”. No meme em análise, observamos que o *horizonte espacial* é o Brasil no contexto da MP 746/2016 no início do governo Temer que instituiu a reforma do ensino médio sem debates com entidades ligadas aos profissionais da educação.

As mídias possibilitam um diálogo rápido, pois no mesmo dia da divulgação da MP 746/2016 o público começou a travar um debate sobre essas mudanças na educação básica, discutindo seus efeitos na formação das juventudes como podemos verificar no meme que se utiliza de imagens recontextualizadas para a modernização das escolas com o novo ensino médio e denuncia que ela provocará um treinamento e adestramento dos jovens.

O *conhecimento e a compreensão comum da situação* retratados no meme podem ser indicados pela referência aos modelos de escolas tecnicistas que promovem o adestramento dos estudantes para realização de testes de avaliações em

larga escala e às escolas que formam para suprir as necessidades do mercado precarizado e uberizado tomando por base o pragmatismo por meio de um ensino de competências e da tomada do empreendedorismo.

A proposta da MP 749/2016 coloca o estudante como falso protagonista do processo de aprendizagem ao escolher o que um itinerário, no entanto, essa escolha não é realizada pelo estudante, mas pelo sistema de ensino e ela também que reduz suas possibilidades de escolhas futuras. Nesse sentido, a escola é vista como formadora de capital humano, como empreendedor de si mesmo e o estudante é responsabilizado pela sua formação, pelas escolhas impostas a ele já que tudo já está pronto. Isso Pode ser comprovado pela referência ao filme *Tempos Modernos*, à precarização do trabalho, à perda de direitos sociais no contexto neoliberal, e a indicação do empreendedorismo na nova legislação e pela avaliação negativa que se faz a esse modelo de escola que adestra mãos para resolução de atividades reproduzidas pela escola e só reproduz o sistema capitalista.

A *avaliação comum* a partir do meme é crítica e negativa dessa situação, pois a imagem faz uma ironia a reforma do ensino médio, pela situação em que o estudante se encontra apenas treinando e desenvolvendo competências técnicas para resolução de atividades que não desenvolvem seu senso crítico e o aliena da realidade social que vive, por meio de um ensino que forma sem qualificação ou oportunidades de possibilitar outros caminhos estudantis a serem trilhados pelas juventudes da classe trabalhadora.

O juízo de valor é apresentado pelo posicionamento contrário da pessoa que postou e repostou esse do meme no Twitter diante da proposta de reforma do ensino médio, pela atitude crítica a ela e pelas expressões discursivas e imagéticas que utiliza e se liga também à entonação expressiva.

O meme constitui-se como uma contrapalavra, que ironiza o extraverbal, a reforma da educação básica no governo Temer, e que apresenta uma opinião contrária ao que a reforma do ensino médio visa estabelecer, no caso a mercadorização da educação pública.

A entonação estabelece uma relação com o extraverbal (Volóchinov, 2019 [1926]), no meme podemos percebê-la na verbo-visualidade da imagem, nas expressões verbais “Imagens de como vai ser o novo ensino médio” e “Tempos modernos nas escolas” que retomam a MP 746/2016 da reforma do ensino médio que encaminha em caráter de urgência mudanças curriculares, flexibilização do currículo que fragmenta e atomiza o currículo e os conhecimentos escolarizados para o final da

escola básica, as imagens retomam os já ditos sobre a precarização do trabalho e da formação humana que passa a ser direcionada para formação em série retratas no filme, deixa implícito a precarização da escola básica, tanto pelo enunciados verbais quanto visuais.

A expressão “Tempos Modernos” nos remete à modernidade, a alguma novidade ou inovação, no entanto, retrata o trabalho em série em uma indústria ideia que auxilia a compreender a relação entre o fato que dá origem a reforma e a contrapalavra posta por meio do meme à autoridade que impõe a reforma do ensino médio. A expressão “Tempos modernos”, nesse sentido, retoma o filme e a realidade da indústria retratada quando faz uma ironia à modernidade nas escolas que retoma práticas voltadas para um ensino e aprendizagem que remonta o ensino tradicional, sob controle, passivo para o aluno, que nada tem de novo, mas de adestramento que o estudante se ajuste ao trabalho precarizado. A um ensino mínimo e um currículo empobrecido.

Ele reflete e refrata a realidade e imprime entonação ao que é dito, na construção e compreensão de seu sentido precisamos imiscuir o verbal, não verbal e extraverbal, atentando para aspectos da valoração e entonação presentes nas palavras, imagens, enunciadas. Nesse sentido, o tomamos como contrapalavra que expressa valores e tons sobre o que se diz (Volóchinov, 2019, [1926]).

O autor sugere que a reforma pode transformar a escola em um lugar de reprodução de saberes, com conhecimentos codificáveis cada vez mais mínimos dirigidos à atender testes padronizados, os quais os alunos serão direcionados na escola para medir a qualidade da educação, transformando o aluno em um sujeito passivo, sem voz, que só sabe imitar, copiar o que lhe é dito, treinado em para testes em avaliativos internos e externos a escola transformando o ensino e aprendizagem numa atitude mnemônica, acrítica e direcionado para avaliações em larga escala.

Além disso, sugere que a escola pode se transformar em um lugar de repetição, de mesmice, direcionada para testes em larga escala e de mercadorização da educação, que cobra o aluno sem direito a voz, que só obedece, para demonstrar domínios em provas e testes e para ser mais uma presa do mercado precarizado e uberizado de trabalho, sendo adestrado na escola para ajustar-se à exploração do capital, tendo sua subjetividade forjada desde o ensino médio.

Embora tenha se passado bastante tempo desde a postagem ainda hoje se debate a reforma do ensino médio, tendo sido este ano de 2024 aprovada a Lei 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei 13.415/2017, também chamada de contrarreforma por

alguns intelectuais, por tomá-la como um retrocesso na política curricular e educacional da escola pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero meme faz parte do universo das juventudes e traz uma realidade que permeia a escola, a educação básica. Apesar do tempo de sua publicação ele possibilita uma leitura crítica de uma realidade social, seus sentidos podem ser construídos pelo leitor a partir da contrapalavra, da resposta que o autor quis dar a uma situação vivenciada na realidade social e que apresenta uma entonação valorativa na verbovicovisualidade enunciada, por meio das sutilezas do discurso, como nos ensina o círculo e estudiosos do círculo de Bakhtin, podemos compreender seus sentidos, valores, relação com a realidade social, polifonia e os tons do que o autor diz.

As axiologias sociais possibilitam construir os sentidos do enunciado a partir do extraverbal, do juízo de valor e da entonação dada pelo verbal, imagético. Esta análise desvela a relação entre leitor, texto e autor, compreende o meme na situação que ocorre a fim de provocar a leitura de palavras e imagens despidas de neutralidade e relacionadas ao social, à vida, prenhe e potente de valores e ideologias que denuncia o futuro da educação voltado para treinamento para testes padronizados que visam indicadores educacionais das escolas e não a transformação da realidade social dos jovens por meio de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nesse intuito, essa análise provoca uma reflexão sobre a língua(gem), valoração em enunciados e a realidade educação básica no país ao analisar esse meme, por meio dela podemos perceber que os aspectos axiológicos como extraverbal, juízo de valor e entonação expressiva são relevantes para o processo de construção dos sentidos do texto-enunciado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Alice de Castro. **O dito, o não dito e mal dito**: Proposta de Análise de Memes em Aulas de Língua Portuguesa. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

BEZERRA, J. C. dos S.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Vol. 26, No Especial 03, 2021. Disponível em: <https://doaj.org/article/5dfa2f6077194e2884dcc2018f6f2b11>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2022 [1979].

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016** (Reformulação Ensino Médio) 2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acessado em 11 de mar. 2021.

DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

G1. **Reforma do ensino médio é alvo de memes nas redes sociais**. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-e-alvo-de-memes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: jul. 2024.

MAIA, Alessandra; ESCALANTE, Pollyana. Consumo de memes: imagens técnicas, criatividade e viralização. **VIII Simpósio Nacional da ABCiber**, comunicações. ESPM, São Paulo, 2014.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, Pontes, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Org.) **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2020, p. 99-118.

REIS, Patrícia Sobrinho. Itinerários formativos e flexibilização curricular do ensino médio: uma análise das bases teóricas decorrentes da Lei nº 13.415/2017 em correlação com as DCNEM/2018 e a Portaria MEC nº 1.432/2018. **Dissertação de Mestrado**. Orientador: Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2022, 108 p.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

YouTube. **Charlie Chaplin - Tempos Modernos** - Legendado Português. <https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ> Acesso 20 de ago. 2024.

YouTube. Pink Floyd - **Another Brick in the Wall Official Music Video** (Lyrics In Description) <https://www.youtube.com/watch?v=qs35t2xFqdU> Acesso o 20 de ago. 2024.

COMO NORMAS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO IMPACTAM A INTERAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Daniella de Lima Baía (UFPA)¹

Inéia Damasceno Abreu (UFPA)²

Raphaella Duarte Cavalcante Lopes (UFPA)³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As normas sociais de comunicação compreendem elementos como entonação de voz, turnos de fala, gestos e expressões faciais. Essas regras, muitas vezes implícitas na interação cotidiana, são fundamentais para a construção das relações interpessoais e a participação ativa em diversos contextos sociais. Para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a interpretação dessas convenções pode ser desafiadora, impactando sua interação em ambientes educacionais (Hymes, 1972). O desconhecimento ou a falta de compreensão dessas normas pode resultar em dificuldades na interação com colegas e professores, afetando o desempenho acadêmico e a inclusão social (Oliveira; Leite, 2022).

Além disso, a dificuldade em compreender as normas de comunicação pode levar à exclusão social e ao isolamento, afetando negativamente a autoestima e a motivação do estudante com TEA (Trevizan; Pessoa, 2020). Assim, torna-se essencial compreender como essas normas operam no ambiente educacional e como podem ser adaptadas para promover a inclusão. Ocupando-se destas questões, este estudo tem como objetivo analisar o impacto das normas sociais de comunicação na interação de pessoas com TEA em ambientes educacionais.

A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica que integra conhecimentos de sociolinguística e estudos sobre o TEA, buscando compreender os desafios enfrentados por esses indivíduos na interpretação de sinais sociais. Os resultados indicam que barreiras comunicacionais impactam o desenvolvimento acadêmico e social, destacando

¹ Graduanda do curso de Letras-Língua Portuguesa UFPA, Campus de Castanhal. – email: daniellalima@live.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Letras-Campus Castanhal - email: ineia@ufpa.br

³ Professora Adjunta da Faculdade de Pedagogia-Campus Castanhal - email: raphaella@ufpa.br

a necessidade de práticas educacionais inclusivas e adaptadas. O estudo também discute a influência das legislações e políticas públicas na promoção da inclusão desses indivíduos. Além disso, a pesquisa ressalta a importância do papel dos professores, das instituições de ensino e da família no processo de adaptação e desenvolvimento de estratégias comunicacionais para melhor atender às necessidades dos estudantes com TEA.

2 NORMAS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO E O TEA

A sociolinguística estuda as regras que regem a comunicação e como fatores culturais influenciam a interação. Indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades na interpretação desses aspectos, levando a mal-entendidos e isolamento social (Hymes, 1972; Almeida, 2019). Além disso, esses indivíduos podem ter dificuldades na modulação da voz, expressões faciais e entendimento da linguagem não literal, o que pode resultar em frustração e dificuldades de interação (Trevizan; Pessoa, 2020).

A comunicação efetiva é o foco da análise sobre competência comunicativa proposta por Dell Hymes em **On Communicative Competence**, de 1972. O artigo foi primeiramente apresentado na Conferência de Planejamento de Pesquisa sobre Desenvolvimento da Linguagem entre Crianças com Deficiência na Universidade de Yeshiva, Nova Iorque, em 1966. Em franca oposição à teoria linguística voltada ao falante ideal proposta por Chomsky, Hymes defende em seu artigo a necessidade de se desenvolver uma teoria que responda à aquisição de linguagem pelo falante “real”, aquele que faz uso da língua (Almeida, 2010, p. 46).

Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer que a comunicação vai além da troca de informações: trata-se também de um espaço de escuta, acolhimento e validação da existência do outro. Para estudantes autistas, ser compreendido em sua forma de se expressar não é apenas uma questão de aprendizado — é uma afirmação de pertencimento. A linguagem figurada, o duplo sentido e a ironia podem ser especialmente problemáticos, uma vez que muitos indivíduos autistas apresentam um pensamento concreto e objetivo (Silva et al., 2021). Esse aspecto nos leva a refletir sobre a importância da comunicação inclusiva e que, como sociedade, devemos buscar formas de nos expressar de maneira clara e acessível, sem renunciar à riqueza da linguagem, mas garantindo que todos possam participar plenamente das interações sociais. Afinal, a comunicação não se resume apenas às palavras, mas também ao esforço de compreensão mútua.

Um outro ponto são as dificuldades na comunicação não verbal. Esse tipo de comunicação também é um fator limitante para a interação social de pessoas

com Autismo. Aspectos que são corriqueiros na comunicação convencional como: expressões faciais, gestos e entonações de voz podem ser difíceis de interpretar, fazendo com que indivíduos neurotípicos percebam erroneamente essas dificuldades enfrentadas por indivíduos autistas como desinteresse ou falta de envolvimento social (Brasil, 2012).

As pessoas típicas alcançam, culturalmente, a habilidade de apreender, das falas do(s) outro(s), a intermediação entre o concreto (o real) e o abstrato (o conceito). Já os autistas necessitam de maiores explicitações desse processo de materialização da abstração contida no significado, que deve ser valorizado nos contextos escolares e sociais do seu desenvolvimento proximal (Trevizan; Pessoa, 2020, p. 250).

Nesse ponto se revela um dos desafios mais profundos da interação social entre indivíduos autistas e não autistas: a interpretação equivocada das dificuldades comunicativas. Em uma sociedade onde a comunicação não verbal - como expressões faciais, gestos e entonações de voz - desempenha um papel fundamental, aqueles que processam essas informações de maneira diferente são frequentemente mal compreendidos. O erro de interpretação pode gerar exclusão, preconceito e até barreiras para a participação plena na vida social. Essa questão nos obriga a repensar a ideia de "normalidade" na comunicação. O que acontece é que, muitas vezes, a sociedade, impõe um modelo de comunicação baseado em pressupostos que não contemplam todas as formas de cognição, o que reforça desigualdades e perpetua a exclusão. Um outro ponto essencial nessa reflexão é a importância da conscientização e da educação sobre o espectro autista. Quando a comunidade compreende melhor as particularidades do processamento social dos autistas, a tendência a atribuir erroneamente intenções a comportamentos específicos diminui. Isso abre espaço para interações inclusivas.

Diante dos desafios comunicacionais enfrentados por indivíduos com autismo, fica evidente que a comunicação é mais do que uma simples troca de palavras — é uma ponte para o reconhecimento, o respeito e a inclusão. A dificuldade em interpretar normas sociais e sinais não verbais não deve ser encarada como falta de interesse ou habilidade, mas sim como uma expressão distinta de vivência e cognição. Ao compreendermos essa diversidade, podemos criar ambientes comunicativos mais acessíveis, sensíveis e justos, onde todas as formas de expressão sejam acolhidas e valorizadas. Isso requer não apenas empatia, mas também ações concretas na educação, na mídia e nas políticas públicas que promovam conscientização e rompam com os paradigmas excludentes.

A partir dessa perspectiva, é importante refletirmos sobre os desafios que se intensificam na trajetória educacional dos autistas, especialmente no ensino superior. Nesse novo cenário, as dificuldades de comunicação ganham novas dimensões e se entrelaçam com barreiras institucionais e sociais que comprometem tanto o acesso quanto a permanência acadêmica desses estudantes.

3 DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR

No ensino superior, estudantes autistas enfrentam barreiras que vão além do conteúdo acadêmico, como dificuldades na interação em grupo e na compreensão de normas implícitas (Oliveira; Leite, 2022). Em sua pesquisa, as autoras revelam um aspecto, muitas vezes, negligenciado nas discussões sobre inclusão no ensino superior: as barreiras sociais e institucionais que estudantes autistas enfrentam. Enquanto grande parte das políticas acadêmicas foca na acessibilidade ao conteúdo teórico, aspectos fundamentais da vida universitária, como a interação em grupo e a compreensão de normas implícitas, permanecem desafios significativos. Isso expõe uma lacuna nas iniciativas de inclusão, que ainda não consideram plenamente a diversidade de formas de aprendizagem e socialização. Nesse sentido, refletir criticamente sobre a estrutura do ensino superior e suas expectativas rígidas de comportamento e participação é suma importância para viabilizar a inclusão.

A universidade tende a operar dentro de padrões de sociabilidade que pressupõem habilidades como a interpretação intuitiva de regras não ditas, a comunicação flexível e a adaptação rápida a diferentes ambientes. No entanto, essas expectativas ignoram a pluralidade dos perfis estudantis e podem criar um ambiente excludente para aqueles que processam interações de maneira diferente. Além disso, é preciso questionar o modelo tradicional de ensino e propor alternativas que permitam uma experiência acadêmica mais acessível. Estratégias como a mediação pedagógica, a adaptação de métodos de avaliação e o incentivo a formas variadas de participação podem promover um ambiente mais equitativo. Entende-se que o ambiente acadêmico deveria ser um espaço de valorização da diversidade cognitiva, não de imposição de padrões arbitrários que dificultam o pertencimento de determinados grupos, pois é importante salientar que muitos desses estudantes enfrentam dificuldades em situações de avaliação oral, dinâmicas de grupo e comunicação interpessoal, impactando diretamente seu desempenho acadêmico (Silva et al., 2021). Vale ressaltar que ausência de estratégias inclusivas pode agravar a evasão de estudantes com TEA no ensino

superior. A falta de suporte adequado, aliada à sobrecarga sensorial e à dificuldade em interações interpessoais, compromete a permanência acadêmica de indivíduos autistas (Brasil, 2023). No contexto do ensino superior, a inclusão de estudantes autistas é frequentemente discutida sob a ótica do acesso, mas raramente sob a perspectiva da permanência acadêmica. A ausência de suporte adequado, somada à sobrecarga sensorial e às dificuldades nas interações interpessoais, compromete significativamente a trajetória desses indivíduos dentro das universidades, pois o ambiente acadêmico, muitas vezes, não leva em consideração as especificidades dos estudantes autistas, impondo desafios que vão além do conteúdo curricular. Espaços ruidosos, exigências sociais intensas e normas implícitas podem dificultar o processo de adaptação, levando ao isolamento e, em muitos casos, à evasão. A sobrecarga sensorial, por exemplo, ainda é negligenciada pelas instituições, mesmo sendo um fator determinante para o funcionamento e bem-estar desses estudantes. Diante dessa realidade, torna-se urgente a implementação de políticas institucionais que promovam ambientes mais acessíveis e equitativos. A formação de professores, a adoção de estratégias de suporte individualizado e a criação de espaços sensorialmente adequados são medidas fundamentais para garantir a permanência acadêmica dos estudantes autistas.

Portanto, mais do que permitir o ingresso no ensino superior, é necessário transformar as universidades em espaços verdadeiramente inclusivos, onde todas as formas de aprendizado e interação sejam valorizadas. Somente por meio de uma abordagem consciente e estruturada será possível garantir que esses estudantes tenham uma trajetória acadêmica respeitosa e digna, sem que suas dificuldades sejam vistas como barreiras intransponíveis, mas sim como desafios que exigem adaptação coletiva.

4 METODOLOGIA

Este estudo adotou a revisão bibliográfica como método de pesquisa, buscando compreender a interação entre normas sociais de comunicação e o TEA no contexto do ensino superior. A escolha da revisão bibliográfica se justifica pela necessidade de analisar diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre o tema, considerando abordagens da sociolinguística, educação inclusiva e legislação voltadas à proteção dos direitos das pessoas autistas.

Foram examinadas publicações científicas que investigam a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa e os desafios enfrentados por indivíduos autistas no ambiente acadêmico (Almeida, 2019; Hymes, 1972). Além disso,

considerou-se a legislação vigente, como a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012).

Para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados por estudantes autistas, o estudo analisou pesquisas empíricas que avaliaram a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas voltadas para esse público (Oliveira; Leite, 2022). Estudos de caso foram examinados para identificar padrões recorrentes de dificuldades comunicacionais, além de verificar o impacto de políticas de inclusão implementadas em instituições de ensino superior (Silva et al., 2021).

A abordagem qualitativa permitiu a análise detalhada das experiências desses estudantes, evidenciando tanto as boas práticas que promovem a inclusão quanto os desafios ainda existentes no ambiente acadêmico. Também foram investigadas questões relacionadas à sobrecarga sensorial e interação interpessoal, com base em dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2023). Essa metodologia possibilitou um olhar crítico sobre o ensino superior e a necessidade de adaptações institucionais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes autistas. A partir da revisão bibliográfica, foi possível sistematizar conhecimentos e identificar caminhos para uma educação mais acessível e equitativa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios enfrentados por estudantes autistas no ensino superior são multifacetados e refletem tanto aspectos sociolinguísticos quanto estruturais. A incompreensão das expectativas sociolinguísticas impostas pela comunicação convencional, por exemplo, pode levar a barreiras na participação acadêmica (Hymes, 1972). A interação em grupo, que pressupõe a interpretação de normas implícitas e expressões não verbais, pode ser especialmente complexa para estudantes no espectro autista, impactando sua experiência universitária e aumentando o risco de isolamento social.

A inclusão de adaptações comunicativas, como linguagem clara, recursos visuais e ambientes sensorialmente adequados, tem demonstrado eficácia na melhoria da interação e do aprendizado desses alunos (Trevizan; Pessoa, 2020). A utilização de metodologias mais acessíveis, como materiais didáticos multimodais e espaços tranquilos para estudo, contribui significativamente para a construção de um ambiente universitário mais inclusivo.

Um dos pontos fundamentais levantados na literatura é a necessidade de formação continuada para professores e demais profissionais da educação. A preparação docente para lidar com a diversidade comunicacional presente nas salas de aula é essencial para a promoção de uma educação mais equitativa (Almeida, 2019). Estratégias de ensino que consideram diferentes formas de processamento cognitivo possibilitam a construção de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e acessível.

Além disso, universidades que implementaram programas de tutoria e monitoria especializada para estudantes autistas apresentam melhores índices de permanência e rendimento acadêmico (Brasil, 2023). O suporte individualizado e o acompanhamento contínuo desses alunos são fatores essenciais para garantir uma experiência acadêmica mais bem-sucedida. Estudos indicam que a presença de mediadores acadêmicos e a flexibilização curricular podem reduzir significativamente a evasão escolar e promover um maior engajamento nas atividades universitárias.

Legislação e Políticas de Inclusão

A Lei nº 12.764/2012 estabelece diretrizes para a proteção dos direitos de pessoas autistas, assegurando o acesso à educação inclusiva e adaptações que promovam sua autonomia (Brasil, 2012). No entanto, a aplicação efetiva dessas medidas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no ensino superior, onde há carência de profissionais capacitados e pouca flexibilidade curricular para estudantes com neurodivergências (Brasil, 2023). Embora a legislação represente um avanço importante, vale ressaltar que a efetividade depende da implementação de políticas institucionais que garantam a acessibilidade real no ambiente acadêmico.

O cumprimento da legislação frequentemente esbarra na falta de investimentos em formação docente, bem como na ausência de diretrizes internas claras sobre inclusão. Muitas universidades ainda carecem de adaptações estruturais e metodológicas que possam garantir o pleno acesso e permanência de estudantes autistas (Oliveira; Leite, 2022). Em outras palavras, para que a legislação cumpra seu papel de forma mais eficaz, é essencial que instituições de ensino superior estabeleçam estratégias concretas voltadas à inclusão. Medidas como a capacitação de professores, a criação de núcleos especializados e a flexibilização dos métodos de avaliação são fundamentais para garantir que os direitos dos estudantes autistas sejam respeitados. Dessa forma, a revisão da literatura evidencia que a inclusão no ensino superior vai além da questão do acesso. É necessário um compromisso contínuo das instituições educacionais para

assegurar que esses estudantes tenham não apenas a oportunidade de ingressar na universidade, mas também o suporte necessário para permanecerem e se desenvolverem plenamente no ambiente acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de ambientes educacionais inclusivos exige um compromisso contínuo com a diversidade comunicacional e a adaptação das práticas pedagógicas. Este estudo evidenciou que os desafios enfrentados por estudantes autistas no ensino superior não se restringem ao conteúdo acadêmico, mas também à estrutura social e institucional das universidades. A rigidez das normas de comunicação, a falta de preparo docente e a ausência de suporte especializado são fatores que dificultam a plena participação desses alunos no ambiente acadêmico (Oliveira; Leite, 2022).

A adoção de metodologias adaptadas, como o uso de recursos visuais, linguagem clara e espaços sensorialmente ajustados, demonstrou ser essencial para a melhoria do aprendizado e da interação social de estudantes com TEA (Trevizan; Pessoa, 2020). Além disso, a capacitação contínua de professores desempenha um papel crucial na garantia da inclusão, permitindo que educadores desenvolvam abordagens mais acessíveis e sensíveis às necessidades desse grupo (Almeida, 2019).

A revisão da literatura também destacou a importância da política institucional e do cumprimento da legislação vigente, como a Lei nº 12.764/2012, que estabelece direitos e garantias para pessoas autistas no Brasil (Brasil, 2012). No entanto, a aplicação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a falta de investimentos em acessibilidade e a ausência de protocolos claros sobre inclusão nas universidades (Brasil, 2023).

A continuidade das pesquisas nesta área e a implementação de políticas públicas eficazes são fundamentais para avançar na construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo. Medidas como a adaptação curricular, desenvolvimento de tecnologias assistivas e a promoção de redes de apoio acadêmico são essenciais para garantir não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes autistas em suas trajetórias acadêmicas. Por fim, este estudo reforça que a inclusão não pode ser vista como um processo secundário dentro da educação superior. Garantir acessibilidade e respeito às singularidades dos estudantes autistas é um imperativo social e educacional, que contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e para a valorização da diversidade cognitiva. Apenas por meio da implementação de mudanças

estruturais e culturais será possível garantir um ambiente universitário onde todos os estudantes possam aprender, crescer e prosperar de forma digna e respeitosa.

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como as normas sociais de comunicação influenciam a experiência de estudantes com TEA no ensino superior. A análise fundamentada em sociolinguística, educação inclusiva e legislação demonstrou que muitos dos desafios enfrentados por esses estudantes não decorrem de limitações individuais, mas sim da estrutura rígida e pouco adaptável das instituições de ensino.

A pesquisa evidenciou que as barreiras comunicacionais não se restringem apenas à linguagem verbal, mas também à interpretação de sinais não verbais, como expressões faciais e gestos, que podem ser difíceis de compreender para indivíduos autistas (Hymes, 1972). Essa dificuldade frequentemente resulta em percepções equivocadas por parte de pessoas não autistas, gerando estigmatização e isolamento social. A solução não reside na adaptação exclusiva dos estudantes autistas, mas na transformação coletiva das práticas pedagógicas e comunicacionais.

Nesse sentido, a adoção de estratégias de ensino inclusivas, como linguagem clara, suporte visual e ambientes sensorialmente adequados, mostrou-se essencial para promover uma educação mais equitativa (Trevizan; Pessoa, 2020). Além disso, a formação continuada de professores surge como um pilar fundamental, garantindo que educadores estejam preparados para acolher a diversidade comunicacional presente em suas salas de aula (Almeida, 2019).

Outro aspecto relevante identificado é a importância da tutoria especializada e do acompanhamento acadêmico, que contribuem para melhores índices de permanência e rendimento escolar entre estudantes autistas (Brasil, 2023). A aplicação de políticas institucionais voltadas ao suporte individualizado não apenas reduz a evasão universitária, mas também melhora a qualidade da experiência acadêmica desses estudantes.

Apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 12.764/2012, que estabelece direitos e garantias para pessoas autistas, ainda existem lacunas significativas na sua implementação (Brasil, 2012). O cumprimento dessas diretrizes esbarra na falta de investimento em formação docente e na ausência de protocolos institucionais claros sobre inclusão (Oliveira; Leite, 2022). Sem esforços concretos das universidades, a inclusão continuará sendo apenas uma norma formal, sem impacto real na vida dos estudantes.

Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de repensar a educação superior, tornando-a mais acessível e adaptável às necessidades individuais. A inclusão não pode se restringir à admissão de estudantes autistas: deve garantir suporte, respeito às singularidades e oportunidades de sucesso acadêmico. O ensino superior precisa ser um espaço de transformação social, onde todas as formas de aprender, comunicar-se e interagir sejam valorizadas.

Por fim, a presença de estudantes autistas na universidade desafia as instituições a revisarem seus métodos tradicionais e a reconhecerem que diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como um enriquecimento. Incluir vai além de permitir o ingresso: é garantir permanência com dignidade, respeito e oportunidades reais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Apenas a partir desse olhar ampliado será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Virgílio Pereira de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 10, n. 1, p. 23-40, 2019.

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 26 nov. 2024.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet (Ed.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
OLIVEIRA, Ana Caroline dos Santos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação superior: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 2, p. 45-63, 2022.

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; KASZUBOWSKI, Erickson; NUERNBERG, Adriano Henrique. Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Cadernos de Pesquisa Educacional**, v. 18, n. 3, p. 112-130, 2021.

TREVIZAN, Zizi; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Psiquismo, linguagem e autismo: contribuições da semiótica nos contextos educativos. **Revista de Educação e Semiótica**, v. 15, n. 1, p. 65-79, 2020.

DECOLONIALIDADE NOS ANOS INICIAIS: NARRATIVAS INDÍGENAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇO NÃO-FORMAL

Raquel Silva de Oliveira (IEMCI/UFPA)¹

Ivânia dos Santos Neves (PPGL/UFPA)²

Isabel Cristina França dos Santos (PPGL/IEMCI/UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das narrativas indígenas no processo educativo tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a valorização da diversidade cultural e a construção de uma educação mais inclusiva e decolonial. Essas narrativas, transmitidas de geração em geração, carregam a sabedoria ancestral dos povos originários, refletindo suas cosmovisões, suas relações com a natureza e seus valores fundamentais.

No contexto da educação, especialmente em espaços não formais, elas oferecem uma forma profunda de aprender sobre a realidade e os saberes dos povos indígenas, frequentemente negligenciados no currículo escolar tradicional. Segundo Munduruku (2012, p. 34), "as histórias indígenas são fios que tecem a memória dos povos, conectando passado, presente e futuro em um só tempo". Ao inserir essas histórias no processo de aprendizagem, busca-se enriquecer o conhecimento dos educandos e promover um ambiente de respeito e reflexão crítica sobre as diversas formas de saber. O Movimento República de Emaús, localizado no bairro do Bengui, em Belém do Pará, foi o cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Através do PIBIC/UFPA, a pesquisa foi realizada em uma turma multissérie, composta por crianças de diferentes faixas etárias, proporcionando um espaço educativo não-formal que favorece a construção de novos saberes.

¹ Graduanda do curso de licenciatura Integrada em ciências, matemática e linguagens da Universidade Federal do Pará - UFPA raquel.oliveira@iemci.ufpa.br;

² Professora Dr^a em linguística e docente do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. (UFPA) ivananeves@ufpa.br.

³ Professora orientadora: Dr^a em Educação e docente adjunto do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. (UFPA). irodrigues@ufpa.br.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as aproximações dessas crianças e jovens com o mundo das narrativas indígenas e entender como essas histórias podem impactar o processo de aprendizagem, promovendo a valorização da diversidade cultural e das culturas locais. Como afirma Oliveira (2018, p. 76), “as narrativas indígenas possibilitam o encontro entre diferentes formas de compreender o mundo, dando voz a epistemologias que resistem e se renovam na oralidade”.

Para enriquecer a experiência e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, será utilizada a ludicidade, com atividades que exploram as lendas indígenas, como a do Guaraná, do Açaí e da Vitória-Régia. Lendas essas, que fazem parte do imaginário das comunidades indígenas da região amazônica, são histórias repletas de simbolismos que conectam os elementos da natureza a valores e ensinamentos ancestrais. Ao trabalhar essas lendas de forma lúdica, com jogos e outras atividades interativas, pretende-se criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, permitindo que os educandos se envolvam de maneira criativa e afetiva com o conteúdo.

O foco da pesquisa é promover a valorização da riqueza cultural dos povos indígenas, explorando os ensinamentos contidos nas narrativas ancestrais e suas implicações para a relação dos seres humanos com o meio ambiente. Essas narrativas visam provocar uma reflexão mais profunda sobre o papel da educação no reconhecimento e respeito pelas culturas originárias, ao mesmo tempo em que estimula uma conscientização crítica sobre a importância da preservação da natureza, da pluralidade cultural e dos direitos dos povos indígenas.

Este estudo se insere em uma proposta de educação que vai além dos modelos tradicionais, ou seja, uma educação decolonial que reconhece e integra as múltiplas vozes e saberes que compõem a sociedade brasileira. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 45) destaca que “a decolonialidade não é apenas uma crítica ao colonialismo, mas uma proposta ativa de construção de epistemologias que valorizam os conhecimentos historicamente subalternizados”. A partir da análise das interações dos educandos com as narrativas indígenas, busca-se compreender como esses saberes podem contribuir para a construção de uma identidade mais rica e consciente das questões sociais e ambientais contemporâneas. Ao valorizar essas práticas de ensino, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de um modelo educacional que respeita e celebra a diversidade cultural, buscando uma educação mais justa e transformadora para todos.

2 NARRATIVAS INDÍGENAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇO NÃO-FORMAL

As narrativas desempenham um papel essencial na construção do conhecimento, especialmente em culturas fundamentadas na oralidade, como as dos povos indígenas. Segundo Dutra (2002, p. 373), “A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo num narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida”. Dessa forma, o conhecimento não é estático, mas se reinventa a cada nova interação, sendo transmitido e ressignificado por diferentes sujeitos ao longo do tempo.

O conceito de letramento, conforme Kleiman (2005), ultrapassa a ideia de um simples método de ensino da leitura e da escrita. Ele é entendido como um processo que ocorre por meio da imersão do sujeito no mundo da linguagem escrita, permeado por práticas sociais que favorecem o contato constante com textos, livros, revistas, placas e outros elementos textuais. Assim, “o letramento não se restringe a uma técnica de codificação e decodificação da escrita, mas à sua função social e cultural, variando conforme os contextos e usos” (Kleiman, 2005, p. 51). Esse conceito de letramento é essencial para se entender a importância das narrativas indígenas no processo de ensino, pois elas oferecem um contexto cultural rico que vai além da alfabetização formal.

As narrativas indígenas, especialmente aquelas ligadas às lendas tradicionais, como as do guaraná, do açaí e da vitória-régia, constituem uma importante ferramenta para o aprendizado em espaços não-formais. Assim, Street (2014, p. 30) argumenta que “o letramento deve ser visto como um fenômeno social e ideológico, onde os significados da leitura e da escrita são construídos dentro de práticas culturais específicas”. Assim, ao incorporar essas narrativas ao processo educativo, respeita-se a riqueza dos saberes tradicionais, promovendo uma educação mais inclusiva e enriquecedora, que articula diferentes formas de conhecimento. Nesse contexto, Soares (2004, p. 18) destaca que “o processo de alfabetização deve se fazer presente no cotidiano das crianças, em situações que envolvam sua realidade social e cultural”, o que está em consonância com a proposta de integrar as narrativas indígenas à educação.

Ong (2013, p. 46) destaca que “a oralidade primária influencia a estrutura do pensamento e da memória, moldando modos de expressão e compreensão do mundo que não podem ser reduzidos à escrita”. Dessa forma, ao trabalhar com narrativas indígenas em espaços não-formais, como o Movimento República de Emaús, busca-se valorizar os saberes ancestrais e aproximar as crianças de um aprendizado que dialogue

com suas realidades e experiências. Ao considerar a oralidade como um pilar importante nesse processo, a utilização de narrativas orais facilita a construção de uma memória cultural e uma compreensão crítica do mundo.

Baseado nisso, os saberes indígenas são fundamentais para a construção de um conhecimento plural e contextualizado. Como afirma Krenak (2019, p. 72), “a transmissão oral desses saberes reforça a conexão entre a comunidade, a natureza e os modos de vida sustentáveis dos povos originários”, o que para ele o reconhecimento e a valorização dessas epistemologias na educação são essenciais para resgatar a identidade e promover o respeito à diversidade cultural. Assim, a educação incorpora a cosmovisão indígena, que é fundamental para promover um ensino mais inclusivo e decolonial, respeitando os diferentes modos de pensar e aprender, não apenas ampliando o repertório dos alunos, mas também contribuindo para uma formação crítica e consciente.

As atividades lúdicas, ao serem articuladas com as narrativas indígenas, possibilitam que as crianças experimentem e compreendam as histórias de uma maneira mais profunda e participativa. As lendas, como as do guaraná e do açaí, quando associadas a jogos e outras atividades lúdicas, criam oportunidades para que os alunos se apropriem do conteúdo de forma significativa e prazerosa, favorecendo o aprendizado de maneira natural e espontânea. Enfatizado por Vygotsky (2000, p. 101) que ressalta que “o jogo, em sua forma mais profunda, é uma das principais formas de desenvolvimento psicológico das crianças, pois estimula o uso da linguagem e a construção de significados dentro de uma interação social”

Assim, ao integrar a ludicidade ao processo de ensino, respeita-se o modo de aprendizagem das crianças, garantindo que o conhecimento seja vivido de forma criativa e envolvente. Portanto, a combinação de narrativas indígenas, letramento e ludicidade se apresenta como uma poderosa ferramenta educacional que não só enriquece o aprendizado das crianças, mas também promove a valorização e preservação das culturas tradicionais.

3 DECOLONIALIDADE E AS NARRATIVAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO

A pedagogia decolonial surge como uma perspectiva crítica ao modelo tradicional de ensino, que historicamente privilegiou saberes ocidentais em detrimento de epistemologias indígenas e africanas. De acordo com Mignolo (2007, p. 28), “o colonialismo não se restringiu ao domínio político e econômico, mas também impôs

uma hierarquização dos conhecimentos, desconsiderando outras formas de saber”. No ambiente educacional, isso significa que a inserção de narrativas indígenas é uma forma de resistência ao apagamento histórico e uma maneira de promover a pluralidade de vozes na construção do conhecimento.

Ao trabalhar com as narrativas como forma de aprendizagem, respeita-se o "saber de experiência feito", expressão utilizada por Freire (1992, p. 88) para referir-se ao conhecimento produzido na vivência concreta das pessoas. Esse conceito reforça a importância da escuta ativa e da valorização dos relatos orais como base para a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas próprias histórias e culturas.

Grosfoguel (2016, p. 125) acrescenta que “a colonialidade do saber perpetua a crença na superioridade da racionalidade europeia, deslegitimando conhecimentos advindos de outras tradições”. Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma revisão crítica do currículo escolar, incluindo epistemologias indígenas e africanas não como meros complementos, mas como fundamentos igualmente válidos na construção do saber.

Quijano (2005, p. 234) argumenta que “a colonialidade não desapareceu com o fim formal do colonialismo, pois ainda se manifesta nas estruturas sociais, políticas e educacionais”. Ressaltando, para que haja uma verdadeira democratização do conhecimento, é essencial que os processos educativos rompam com a lógica eurocêntrica e passem a valorizar os saberes ancestrais dos povos indígenas. Esse reconhecimento permite que a escola e os espaços não-formais de ensino se tornem ambientes de interculturalidade, onde diferentes formas de conhecimento coexistam e dialoguem.

A inclusão das narrativas indígenas na educação contribui para a desconstrução de estereótipos e para a formação de sujeitos mais críticos e sensíveis à diversidade cultural. Dessa forma, a abordagem decolonial na educação, quando aplicada em espaços não-formais como o Movimento República de Emaús, possibilita uma vivência pedagógica mais conectada com a realidade dos educandos, promovendo um aprendizado que respeita e valoriza os saberes ancestrais dos povos originários.

Segundo Munduruku (2018, p. 49), “não somos o outro, somos a diversidade que existe e é presente. Precisamos de mais respeito, mais valorização das nossas culturas, que continuam a existir e devem ser ouvidas”. Esta afirmação reflete a importância de um olhar respeitoso e atento para as práticas e saberes indígenas, que muitas vezes são marginalizados ou silenciados nos currículos escolares tradicionais.

A decolonização da educação envolve, portanto, a promoção de uma educação intercultural que permita a valorização e a presença contínua dessas culturas.

4 METODOLOGIA

Para a presente pesquisa a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo, que se caracteriza pela investigação ativa e participativa dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pois, Thiollent (2011, p. 16) define a pesquisa-ação como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo". Esse método permite a constante interação entre pesquisa e prática, garantindo que o conhecimento produzido esteja alinhado com as necessidades reais dos participantes.

As atividades pedagógicas foram organizadas em torno das lendas amazônicas como: do Açaí, do Guaraná e da Vitória-Régia. Para isso, foram utilizados recursos audiovisuais e a contação de histórias como ferramentas para apresentar as narrativas às crianças. Após vivenciarem essas histórias, os alunos recontaram a lenda que mais gostaram, utilizando estratégias criativas, como a produção de pequenos livros ilustrados, estimulando sua criatividade, escrita, leitura e interpretação.

A atividade foi desenvolvida ao longo de três encontros, abrangendo os turnos da manhã e da tarde. No primeiro encontro, houve a apresentação das lendas por meio de vídeos que contassem versões das lendas escolhidas e uma leitura compartilhada sobre a lenda do guaraná, mas antes dos vídeos foi perguntado para eles se saibam as lendas, inicialmente foi perguntado sobre a do açaí, pois é algo que é muito consumido pelos educandos. alguns falaram que conheciam e foi pedido para que falassem a versão da lenda que sabiam, em seguida foi explicado para eles que há duas versões sobre cada lenda que seria passado em forma de vídeo para eles e de leitura compartilhada.

No segundo encontro, foi lembrado as lendas apresentadas e as crianças iniciaram a confecção dos pequenos livros, recontando a narrativa escolhida por meio de textos e ilustrações. No terceiro encontro, além da finalização dos livros ocorreu a socialização de cada livrinho, após isso, foi realizada a montagem de um quebra-cabeça da lenda do Guaraná, inicialmente eles montaram na mesa se encaixando as partes para depois colarem no papel 40k que estava no quadro, para essa atividade a turma foi dividida em 3 grupos, promovendo interação entre os alunos e consolidando os aprendizados de forma lúdica.

Figura 1 – Apresentação dos vídeos sobre as lendas



Fonte: acervo das autoras, 2024.

Figura 2 – Montagem do quebra cabeça



Fonte: acervo das autoras, 2024

Figura 3 – Confecção dos livros



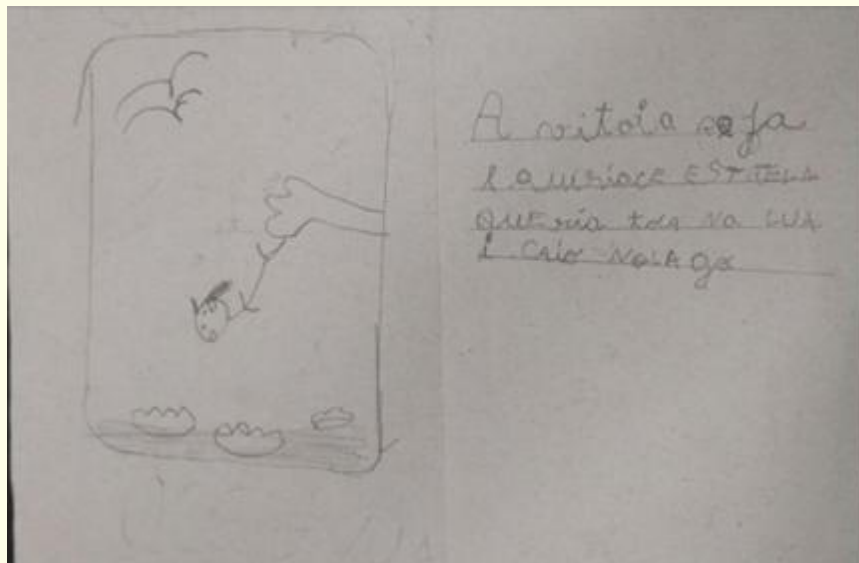
Fonte: acervo das autoras, 2024

Os materiais utilizados incluíram projetor, computador, textos sobre as histórias indígenas, folhas de papel A4, lápis e lápis de cor para enriquecer as produções, além de material para a confecção do quebra-cabeça, como: cola, papel 40k e tesouras. A utilização desses recursos buscou proporcionar uma experiência educativa envolvendo aspectos visuais, auditivos e criativos, além de favorecer a participação ativa das crianças nas atividades propostas.

5 RESULTADOS

Ao analisarmos as atividades pedagógicas realizadas, que dialogam práticas decoloniais às narrativas indígenas, foi possível observar que essa integração foi uma forma concreta de resistir ao apagamento das culturas indígenas, alinhando-se à proposta de Mignolo (2007) de descolonizar o conhecimento e promover uma educação mais plural promovendo a valorização dos saberes indígenas permitir que as crianças recontassem essas lendas de forma criativa.

Figura 4 – Reconto da Lenda Vitória-Régia



Fonte: acervo das autoras, 2024

Além disso, Dutra (2002) enfatiza que a narrativa não é apenas uma forma de transmitir conhecimento, mas também uma prática que se reinventa constantemente por meio da interação entre narrador e ouvinte. Assim as crianças não apenas ouviram as lendas, mas também participaram ativamente do processo de recontagem e ressignificação dessas histórias. Assim, a produção dos livros ilustrados e a socialização das narrativas permitiram que as crianças se tornassem, de fato, narradoras,

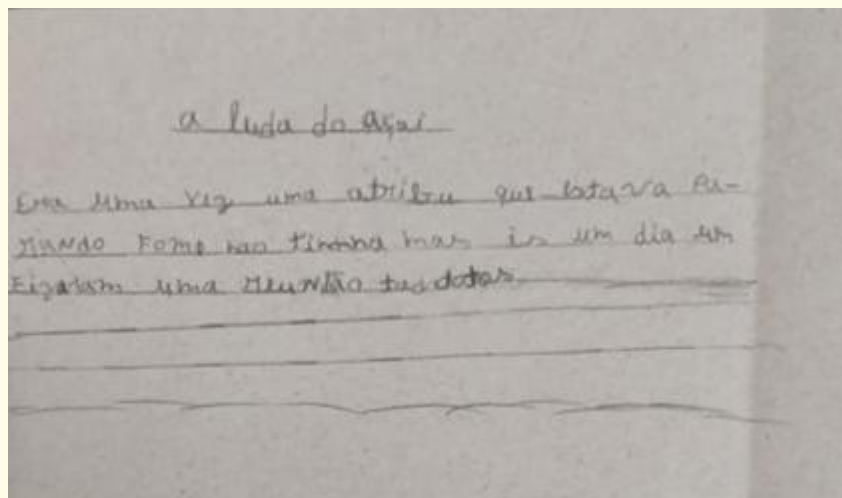
transformando as histórias ouvidas em novas versões repletas de suas próprias experiências e interpretações.

Figura 5 – Ilustração da Lenda do Açaí



Fonte: acervos das autoras, 2024

Figura 6 – Reconto da Lenda do açaí



Fonte: Acervos das autoras, 2024

As atividades com as lendas amazônicas permitiram observar em como as crianças se envolveram durante o processo de alfabetização e letramento, não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma forma de se imergir em práticas culturais que envolvem leitura, escrita e interpretação, dentro de um contexto socialmente e culturalmente rico, o que está relacionado com Kleiman (2005) que amplia essa visão ao compreender o letramento como um processo que vai além da simples codificação da escrita, envolvendo práticas sociais e culturais. A utilização das narrativas indígenas

e a criação de livros ilustrados são exemplos claros de como o letramento pode ser contextualizado culturalmente, ampliando o entendimento de que o processo de aprender a ler e escrever está intimamente ligado à vivência social e cultural do aluno, pois eles recontam a lenda da forma que já sabiam.

Figura 6 – Ilustração da Lenda do Guaraná



Fonte: acervo das autoras, 2024

Figura 7 – Reconto da Lenda do Guaraná



Fonte: acervo das autoras, 2024

Corroborando com as ideias de Street (2014), ao destacar o letramento como um fenômeno social e ideológico, também é refletida nas atividades. Essas narrativas, quando inseridas no contexto das práticas sociais da região, foram apresentadas às

crianças de maneira contextualizada, permitindo que elas não apenas desenvolvessem habilidades de leitura e escrita, mas também se conectarem com sua identidade cultural, torna-se um meio de transmitir e reforçar valores culturais, fortalecendo o pertencimento e a compreensão do mundo de forma crítica e reflexiva.

Ao observar que durante as oralidades das lendas as crianças não apenas adquiriram conhecimentos sobre o conteúdo das histórias, mas também participaram ativamente na construção da memória coletiva, resgatando e valorizando os saberes ancestrais, pois, alegavam que seus avós ou algum familiar já havia lhe contado a lenda de outra forma, o que acaba dialogando com a teoria de Ong (2013), que destaca a influência da oralidade na formação do pensamento e da memória, onde foi primordial para compreender o impacto da contação de histórias nas atividades propostas, o que é fundamental no processo de alfabetização, pois permite que as crianças internalizem essas histórias de forma mais profunda, conectando-as com suas próprias vivências e realidades.

Ao permitir que as crianças recontassem as lendas a partir de sua própria perspectiva, consequentemente acabou contribuindo para o fortalecimento de uma aprendizagem que respeita as vozes dos alunos e reconhece suas experiências como parte fundamental do processo educativo, como a pedagogia decolonial de Freire (1992), que enfatiza a importância da escuta ativa e da valorização do saber de experiência feita, também está presente nessas práticas.

Além disso, a divisão dos alunos em grupos para atividades colaborativas, como a montagem do quebra-cabeça da lenda do Guaraná, foi uma forma de promover a interação social e a aprendizagem coletiva, reforçando a ideia de que o conhecimento é construído de forma conjunta, o que acabou estimulando a interação verbal e não verbal entre as crianças, permitindo que elas compartilhassem as ideias e estratégias para resolverem o desafio de montar o quebra-cabeça, o que foi possível relacionar com Vygotsky (2000), pois para ele o jogo é uma das formas que facilita o uso da linguagem e a construção de significados dentro de um ambiente social.

Figura 7 – Quebra-cabeça



Fonte: acervo das autoras, 2024.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa através da utilização de lendas amazônicas e aplicação de atividades lúdicas, observou-se que o objetivo foi plenamente alcançado. As crianças não apenas se envolveram com as histórias, mas também tiveram a oportunidade de recontá-las de maneira criativa, o que contribuiu significativamente para a construção de novos saberes, respeitando a diversidade cultural e os saberes ancestrais dos povos indígenas.

As atividades pedagógicas, como a confecção dos livros ilustrados e a montagem do quebra-cabeça das lendas, permitiram que as crianças experimentassem e ressignificassem as lendas, proporcionando um aprendizado contextualizado e enriquecido pelas práticas culturais locais. A ludicidade também desempenhou um papel crucial, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e afetivo, o que favoreceu a valorização das culturas indígenas.

Além disso, ao integrar as narrativas indígenas com o processo de alfabetização e letramento, foi possível perceber que a aprendizagem das crianças foi ampliada, não apenas em termos de leitura e escrita, mas também no que se refere ao desenvolvimento de uma identidade cultural mais forte e consciente.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, decolonial e plural, que respeita às múltiplas formas de conhecimento e promove um ambiente educativo que valoriza as culturas locais e os saberes indígenas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GROSFOGUEL, Ramón. **Rumo a um saber transmoderno: a descolonização do saber e do poder**. Porto Alegre: Zouk, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e alfabetização: os caminhos das duas décadas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **A geopolítica do conhecimento: a decolonização e os saberes subalternos**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNDURUKU, D. **Histórias que a gente conta: contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Saberes de resistência: um estudo de cosmovisão indígena**. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

OLIVEIRA, G. S. **Narrativas indígenas e educação: epistemologias da oralidade na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: **Teoria política e colonialidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIALOGISMO E LEITURA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Beatriz Maria Silva Corrêa (PIBIC/UFPA)¹

Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)²

INTRODUÇÃO

Sob o viés do dialogismo, este capítulo objetiva apresentar e discutir uma proposta teórico-metodológica de atividades de leitura, em prospecção³, com o gênero discursivo conto, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental. À luz da Linguística Aplicada, a referida pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo, é um recorte de um trabalho desenvolvido no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA), no qual, inicialmente, realizamos a análise do enunciado, com base em Acosta Pereira (2014), a partir da qual elaboramos a proposta.

A pesquisa ancora-se na concepção dialógica de linguagem e língua e sua abordagem sociológica, valorativa, cultural e ideológica, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019[1929]; [1926]; Bakhtin, 2003[1979]; 1988[1975]), além de estudiosos que se amparam nesses estudos, como: Menegassi; Fuza; Angelo (2022), Ritter; Ohuschi (2022), Mendes-Polato; Ohuschi; Menegassi (2020), Acosta-Pereira (2008).

A prospecção traz uma sequência de atividades de leitura em perspectiva dialógica, a partir do percurso metodológico proposto por Ritter; Ohuschi (2022) com adaptações, contemplando: I) Atividade Prévia; II) Leitura do Enunciado; III) Atividades da dimensão social do enunciado (contexto de produção, relações sociais, históricas e ideológicas); IV) Atividades da dimensão verbal do enunciado (atividades de compreensão do enunciado e atividades epilinguísticas). A proposta parte da necessidade de elaborar atividades de leitura sob o viés dialógico, que possibilitem a

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. E-mail: bm068799@gmail.com.

² Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Universidade Federal do Pará - Campus de Castanhal - credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), campus Guamá - Belém. E-mail: marciaohuschi@yahoo.com.br

³ Conforme Menegassi (2024, p. 108), prospecção consiste em “estudo, por exame minucioso, de probabilidades e alternativas exequíveis de atividades, a permitir ampliação de possibilidades de trabalhos a um aspecto da língua/linguagem em análise e discussão”.

ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva dos alunos, levando-os à reflexão sobre os valores inerentes aos enunciados e à emissão de juízos de valor sobre as temáticas sociais neles mobilizadas, especialmente quando se trata de problemáticas como racismo, violência, desigualdade e marginalização enfrentadas pela comunidade negra, com foco nas experiências, memórias e vivências das mulheres negras.

Como passos metodológicos, primeiramente, selecionamos o gênero e o enunciado a ser trabalhado, em que optamos pelo gênero discursivo conto e o enunciado Olhos d'água, de Conceição Evaristo. Em seguida, realizamos o estudo e a análise do conto, à luz do dialogismo, contemplando as dimensões social e verbal. Posteriormente, elaboramos atividades que contemplam aspectos da dimensão social do enunciado (relações históricas, sociais e ideológicas), a fim de suscitar nos alunos a compreensão dos valores e sentidos presentes no conto em estudo. Por último, desenvolvemos as atividades que contemplam aspectos da dimensão verbal do enunciado.

Na sequência, o capítulo apresenta uma breve reflexão acerca do dialogismo e das axiologias sociais. Em seguida, discorre sobre a leitura em perspectiva dialógica, o corpus e o contexto da pesquisa, e, por fim, apresenta a sequência de atividades em perspectiva dialógica, discutida à luz do aporte teórico.

1 O DIALOGISMO E AS AXIOLOGIAS SOCIAIS

O ser humano é inerentemente dialógico, pois suas interações incorporam múltiplas vozes e posições sociais. O conceito de dialogismo, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin, ⁴ contrasta com correntes que se pautavam na enunciação monológica da linguagem/língua, como o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato (Volóchinov, 2017 [1929]), pois a concebe como dialógica, constituindo-se a partir dos aspectos sociais, históricos, ideológicos a partir dos valores inerentes às atitudes humanas, de modo que refratam seus juízos de valor perante as múltiplas vozes que constituem o discurso humano. Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 26), “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.”

⁴ O Círculo de Bakhtin constituiu-se segundo Fiorin (2024, p. 12) como: “[...] um círculo de amigos que vai manter-se e ampliar-se e que, mais tarde, será conhecido como Círculo de Bakhtin. De 1920 a 1924, habita em Vitebsk, cidade imortalizada na obra de Marc Chagal, que era Comissário local para as Artes e fundador da Academia de Artes da localidade. Vitebsk era um animado centro cultural. [...] Participam do Círculo, entre outros, o filósofo Valentin Nikolaévitch Voloshinov e Pável Nikolaévitch Medvedev.”

Diante disso, compreendemos que os enunciados são influenciados por enunciados anteriores se direcionando aos enunciados futuros. Ao considerarmos esses aspectos, percebemos que, para o Círculo de Bakhtin, a interação social é fundamental para o entendimento da linguagem e do discurso. O significado não surge de forma isolada; ao contrário, ele se constrói nas interações entre os sujeitos e em suas relações sociais.

Dessa maneira, a linguagem se configura como um fenômeno vivo e dinâmico, influenciado pelo contexto social, histórico e cultural no qual está inserida. Bakhtin postula que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11).

Assim, compreendemos que essas relações atravessam diferentes camadas da sociedade, moldando discursos e significados conforme os interlocutores, suas intenções e os espaços nos quais a comunicação ocorre. O ato de linguagem, dentro dessa perspectiva, nunca é neutro, mas sempre carregado de valores, ideologias e posicionamentos que refletem a complexidade do tecido social.

A partir disso, verificamos que as axiologias sociais são os valores sociais, inculcados na sociedade, e detêm de conceitos que exploram como os valores individuais e coletivos e se influenciam mutuamente. Desse modo, destacamos os conceitos de extraverbal, entonação e juízos de valor, apresentados por Volóchinov (2019 [1926]). Eles expressam diferentes ideias, significados e contribuem para a construção dos enunciados e para as intenções discursivas que são inculcadas dentro deles. Primeiramente, adentraremos ao conceito de *extraverbal*.

Esse conceito refere-se à ideia do que está para além do texto, ou seja, aquilo que não está explícito verbalmente, ou seja, refere-se aos elementos que estão fora do âmbito linguístico ou verbal, mas que influenciam diretamente na comunicação e na interpretação de um enunciado. Isso inclui o contexto social, cultural, histórico e situacional em que a comunicação irá ocorrer.

Volóchinov (2019 [1926], p. 118-119) afirma que: “[...] Esse contexto extraverbal do enunciado é composto por três aspectos: 1) horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do visível: o quarto, a janela etc.); 2) o conhecimento e a

compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a *avaliação* comum dessa situação.” Nesse sentido, em dada situação de interação, os interlocutores compartilham de um mesmo espaço físico, o *horizonte espacial comum*, possuem um entendimento comum da situação em que estão inseridos, que leva em conta experiências anteriores que guiam a interação e avaliam a situação, atribuindo valor a ela. Essa avaliação influencia a forma como se comunicam, isso cria um sentimento compartilhado, que impacta diretamente a comunicação.

A partir disso, podemos destacar também o conceito de *entonação*, que evidencia o tom da palavra, a forma como expressamos nossos sentimentos, nossos valores, nossas avaliações. Segundo Volóchinov (2019 [1926], p. 123), “A entonação é social *par excellence* [...]”, uma vez que, “na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida” (Volóchinov (2019 [1926], p. 123), refletindo a posição do falante diante do contexto social, cultural e emocional. A depender do contexto, podemos compreender como os enunciados são construídos e interpretados, revelando intenções e valores subjacentes.

Para concluir, abordamos o conceito de juízo de valor. Os juízos de valor são avaliações subjetivas realizadas com base em nossos valores, crenças, sentimentos e percepções individuais. Eles refletem como cada pessoa interpreta e julga algo como positivo ou negativo, correto ou incorreto, entre outros critérios. Dessa forma, os indivíduos expressam, de maneira subjetiva, suas opiniões sobre determinada questão, promovendo o processo de interação social ao interagirem com outros indivíduos. Volóchinov (2018 [1929], p. 236) discute que “[...] Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia.”

Portanto, um enunciado carrega uma orientação avaliativa, ou seja, reflete implicitamente ou explicitamente os valores, posicionamentos e julgamentos do falante em relação ao que está sendo comunicado. Esse aspecto evidencia a complexidade da comunicação e sua capacidade de se articular diante dos contextos.

Na próxima seção, adentramos na leitura sob a perspectiva dialógica, cuja abordagem se fundamenta no diálogo dinâmico e valorativo entre o leitor, o autor e o texto. Esse processo estimula a interação entre interlocutores, permitindo que se tornem sujeitos ativos, responsivos e profundamente engajados no desenvolvimento e construção do conhecimento.

2 LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

A leitura em perspectiva dialógica é uma abordagem teórico-prática que compreende o processo de formação leitora como um diálogo entre leitor e texto, no qual ambos são sujeitos ativos. Bakhtin (2016 [1979], p. 11) aponta que: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. [...]”. Podemos compreender então, que os enunciados estão sempre situados em contextos específicos das atividades humanas. Ou seja, cada interação é singular e reflete o contexto em que é criada, de acordo com os participantes, suas intenções e as condições do diálogo.

Nesse sentido, o texto e o leitor estão inseridos em um contexto e um diálogo dinâmico. O leitor não apenas interpreta o texto, mas também insere suas próprias vivências, o que constitui um sentido. Segundo Bakhtin, “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias a outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57)

Portanto, a leitura não é uma atividade passiva, mas uma construção ativa de sentidos com base no contexto social, histórico e cultural do leitor. Desse modo, o leitor a desenvolve interações e diálogos sobre o que está lendo, a fim de fomentar seu senso crítico, avaliando o que leu e se posicionando.

Menegassi, Fuza (2002, p. 375), a partir de Dell’Isola (1996) destacam a leitura coprodução de sentido,

(...) pois a compreensão do texto é parte preparatória da atitude responsiva do leitor, de sua compreensão do enunciado e de suas condições de produção e recepção. Ao ler o enunciado concreto, o sujeito-leitor dialoga com o discurso do outro, dando-lhe certo acabamento valorativo, de modo a evidenciar sua compreensão discursiva, abrindo-se a possibilidade de novas apreensões para o enunciado e sobre o próprio tema ali exaurido.

É importante ressaltar que a leitura prepara o leitor para ser um coprodutor de sentidos, pois ele traz suas experiências, conhecimentos, perspectivas para interpretar o texto, e contribui ativamente para a construção de sentidos. A compreensão do enunciado suscita reações do leitor, sejam elas mentais ou emocionais, e, desse modo, ele age responsivamente. Silva (2024, p. 39) aponta que:

Dessa forma, no âmbito do trabalho com a leitura dialógica, o sujeito-aprendiz, que não está imune de influências ideológicas de seu contexto social, age e reage diante dos enunciados, de seus autores, de modo a produzir responsividade por meio de sua compreensão axiológica.

Nesse sentido, o enunciado sempre está inserido em um contexto. Isso inclui o momento histórico, social e cultural em que o texto foi produzido e lido, bem como as intenções do autor e as expectativas do leitor. Ao interagir com o texto, o leitor atribui valores e significados ao discurso do autor, evidenciando sua própria compreensão, o que reflete sua subjetividade. O diálogo entre leitor e texto abre espaço para novas interpretações e reflexões, o que fomenta um processo de leitura dinâmico e contínuo.

Precisamos observar que, na sala de aula, o aluno-leitor se desenvolve a partir da compreensão das práticas de linguagem. Desse modo, Menegassi, Fuza e Angelo (2002, p. 373) refletem que.

A influência da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nas salas de aula do país justifica a necessidade de aprofundar a compreensão de seus princípios fundadores e de estabelecer relações com os acontecimentos escolares nas práticas de linguagem de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, perpassadas também pela oralização necessária em várias etapas

No âmbito educacional, especificamente no ensino de práticas de linguagem como oralidade, leitura, escrita e análise linguística, compreendemos que o diálogo e a interação são fundamentais aprofundar o entendimento de seus princípios fundadores para aplicá-los de forma significativa às situações reais das salas de aula.

Conforme Menegassi, Fuza e Angelo, (2022, p. 382):

[...] a leitura em perspectiva dialógica é refratada, no sentido de possibilitar ao aluno-leitor a compreensão sobre o discurso vivo, produzido em função dos contextos socio-histórico-ideológicos, dos interlocutores envolvidos e das finalidades discursivas. Nesse âmbito, ler significa reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas e concretizadas por meio de gêneros.

Logo, o enunciado é um reflexo dos valores e do contexto em que foi produzido. Ao ler, o aluno é levado a observar os valores, juízos de valor e posições ideológicas que estão incutidos no enunciado, dessa forma por meio das marcas estilísticas do discurso e do gênero utilizados pelo autor, o aluno consegue ter essas percepções e se aprofundar no que está lendo. O ato de ler desenvolve a interação, pois o leitor dialoga com o enunciado, reinterpreta, discute, critica, aprende e se aprofunda.

Portanto, a leitura em uma perspectiva dialógica revela que o enunciado evoca múltiplas vozes e contextos. Ao interagir com essa forma de leitura, o aluno amplia sua visão sobre a sociedade e os desafios sociais que enfrentamos. Assim, buscamos estimular a prática da leitura como um processo construtivo, dialógico e cheio de valores.

3 CORPUS E CONTEXTO DA PESQUISA

Para propor o trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, escolhemos o gênero conto e o enunciado intitulado *Olhos d'água*, título que também nomeia do livro da autora Conceição Evaristo. Essa antologia reúne diversas narrativas que evocam as memórias e experiências das mulheres negras, oferecendo um olhar sensível e profundo sobre suas trajetórias. A obra desempenha um papel fundamental ao fomentar debates sobre questões sociais urgentes e dar voz às histórias que, muitas vezes, são silenciadas.

O conto explora temas como racismo, desigualdade social e resistência, revelando os desafios enfrentados por mulheres negras e a forma como suas vivências são moldadas pelas estruturas sociais. A escrita de Evaristo, marcada pelo conceito de *escrevivência*, captura a ancestralidade e a realidade da comunidade negra, tornando a literatura um espaço de reconhecimento e reafirmação identitária.

Na narrativa, a narradora-personagem busca incessantemente descobrir a cor dos olhos de sua mãe, e essa jornada a conduz por lembranças e reflexões sobre seu ambiente familiar. À medida que reconstrói sua própria história, passado, presente e futuro se entrelaçam, revelando as marcas da herança ancestral que permeiam sua existência.

Como já mencionamos, no primeiro momento da pesquisa, empenhamos uma análise do enunciado destacando a dimensão social e verbal do enunciado (Acosta Pereira, 2014). Posteriormente, partimos para a elaboração da sequência de atividades de leitura em perspectiva dialógica, seguindo o percurso metodológico proposto por Ritter e Ohuschi (2022), que trabalham com a integração entre as práticas de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica, contemplando atividades linguística, epilinguísticas e metalinguísticas. Em nosso trabalho, porém, não contemplamos as atividades metalinguísticas, uma vez que não é o foco da pesquisa, que versa sobre a prática de leitura em viés dialógico. Nessa abordagem de leitura, as atividades epilinguísticas são essenciais, pois medeiam reflexões para o compartilhamento de posturas axiológicas do dizer.

Ressaltamos que, como se trata de uma prospecção, para sua implementação em sala de aula, é necessário realizar adaptações e ajustes de acordo com o contexto da turma. Como explicam Ohuschi, Gomes e Menegassi (2025), consiste em uma proposta embasada teórica e metodologicamente no dialogismo, com o intuito de levar pesquisadores e professores a reflexões sobre como mobilizar os conceitos dialógicos em atividades a partir de gêneros discursivos.

4 ATIVIDADES DE LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

A proposta teórico-metodológica de leitura em perspectiva dialógica, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental, tem como objetivo possibilitar a ampliação não só do conhecimento linguístico e discursivo dos estudantes, mas também desenvolver sua consciência socioideológica acerca das temáticas sociais mobilizadas no conto, sobretudo no que se refere ao combate ao racismo.

A proposta contém 29 questões ao todo, porém, para este capítulo, apresentamos um recorte, com exemplos de questões de cada etapa, como amostra representativa. As etapas que compõem a proposta são: I) Atividades prévias; II) Leitura do enunciado; III) Atividades da dimensão social do enunciado (papel social do autor, interlocutores, finalidade discursiva, esfera de comunicação, suporte de circulação e relações históricas e ideológicas); IV) Atividades da dimensão verbal do enunciado (atividades de compreensão do enunciado e atividades epilinguísticas (aspectos valorativos por meio de elementos enunciativos, discursivos e linguísticos), como apresentamos a seguir.

I) Atividades prévias

No Brasil, os temas sociais são muito importantes para entendermos os problemas que influenciam nossa vida. Entre esses temas, destacam-se o racismo e a invisibilidade da comunidade negra. Esses assuntos geram debates importantes na sociedade. É essencial entender que essas questões mostram valores e ideias que estão presentes nas dinâmicas sociais, históricas e ideológicas. A partir dessas reflexões destacamos duas imagens de novelas brasileiras para a análise e elaboramos as seguintes questões:

Figura 1– Novela: Liberdade, Liberdade



Figura 2 – Novela: O Outro Lado do Paraíso



Fonte: Resumo da novela 'Liberdade, Liberdade' do dia 15/4 - notícias em Resumo da novela

Fonte: O Outro Lado do Paraíso: Nádia tem conversa decisiva com Raquel - Área VIP

a) A comunidade negra ainda é muitas vezes vista em papéis menores nas séries, filmes e novelas. Apesar de algumas mudanças, as pessoas negras ainda enfrentam racismo, marginalização e violência. Por que você acha que isso ainda acontece? Comente e dê exemplos de situações que você já viu ou viveu.

Observe o livro “Olhos d’água” de Conceição Evaristo. Veja o título, a capa, o conto que vamos estudar e os outros contos do livro. Pense nos temas sociais que a autora aborda. Por que você acha que a autora escolheu o título do livro para o conto também? O que ela quer comunicar com essa escolha?

a) Agora, trabalharemos com o conto “Olhos d’água”, da autora Conceição Evaristo. O que seria “Olhos d’água”? O que você acha que a autora quis dizer com esse título? Explique.

b) Que sentimentos e emoções você acredita que a autora quis transmitir ao escolher o título “Olhos d’água”?

c) Elabore hipóteses sobre quais temáticas sociais o conto aborda.

A questão apresentada por meio das imagens permite com que os alunos percebam os valores e posicionamentos sociais, históricos e ideológicos suscitados nos telespectadores da teledramaturgia brasileira em relação à comunidade negra. Apesar de alguns avanços, ainda observamos que poucos papéis de protagonistas (personagens principais) em novelas são destinados a atores negros.

É evidente que, devido ao racismo estrutural, ao longo dos anos, muitos atores e atrizes negros foram frequentemente limitados a papéis como escravos, engraxates, empregadas domésticas, entre outros. Embora tenha havido progresso, a comunidade negra ainda enfrenta uma cultura racista que invisibiliza e marginaliza seus corpos. Mesmo com avanços na teledramaturgia, é fundamental refletir sobre o impacto desses estereótipos na vida desses indivíduos e buscar formas de ressignificar sentimentos, valores, posturas e pensamentos que ainda permeiam a sociedade.

As questões sobre o título do enunciado possibilitam que os estudantes levantem hipóteses, a partir de seus conhecimentos prévios, as quais poderão ser ou não confirmadas no decorrer da leitura do conto.

Antes da realização da leitura, também sugerimos que o enunciado seja visualizado pelos alunos em seu suporte original. Desse modo, o professor pode levar um exemplar do livro para que os alunos possam manuseá-lo e observar os demais

contos que o compõem, as ilustrações, a capa etc., elementos essenciais que contribuem para a produção de sentidos e de valor ao enunciado.

II) Leitura do enunciado

Para esse momento, produzimos o seguinte comando.

Agora, realizaremos a leitura do conto “Olhos d’água, de Conceição Evaristo”⁵, publicado inicialmente em 1990 na série Cadernos Negros. Essa antologia de contos é composta por diversas narrativas que retratam a realidade de homens, mulheres e crianças, com um destaque especial para as mulheres negras.

A leitura será realizada de duas formas: a) individualmente, de forma silenciosa; b) leitura com entonação valorativa.

Menegassi, Fuza e Angelo (2022) explicam sobre a importância da leitura silenciosa e individual que, devido ao seu caráter idiossincrático, permite o contato do leitor com a materialidade textual do gênero. Por meio da leitura entonacional valorativa, conforme os pesquisadores, é possível “dar ênfase aos traços descritos da personagem, seus modos de agir e pensar” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 393). Desse modo, almejamos que os alunos possam se conectar com a narrativa percebendo os valores, vivências, memórias e desafios enfrentados pela narradora-personagem. Ao observarem esse aspecto, perceberão a entonação das palavras e carga afetiva presente no enunciado, tornando possível sentir mais profundamente a dor, a resiliência e a esperança dessa genealogia familiar. A profundidade emocional na leitura entonativa auxilia na compreensão da multiplicidade de vozes e reforça a escuta sensível e empática no exercício da interpretação literária proposta por Evaristo.

III) Dimensão social do enunciado

3.1. Contexto de produção do enunciado

f) O conto “Olhos d’água” foi publicado originalmente em 1990, na série “Cadernos Negros”. Posteriormente, em 2015, a autora Conceição Evaristo foi agraciada com o Prêmio Jabuti, um dos mais prestigiados da literatura brasileira, vencendo na categoria “Contos e Crônicas” pela antologia “Olhos d’água”. Esta série de contos é

⁵ O conto está apresentado como anexo ao final do capítulo.

amplamente aclamada por abordar temáticas sociais que permanecem relevantes até os dias atuais. Com base nisso, qual seria a importância desse suporte de publicação? Esse suporte alcança um público grande? Comente.

3.2. Relações históricas

a) Conceição Evaristo estreou na literatura no ano de 1990, quando algumas de suas produções, incluindo o conto “Olhos d’água”, foram publicadas na coletânea “Cadernos negros”. Em sala, reúna-se em pequenos grupos e realize uma pesquisa na internet sobre o que estava ocorrendo no Brasil nesse período. Diante destes fatos, qual a influência política que o país vivia nessa época? O despertar dos movimentos sociais para a defesa dos direitos dos negros influenciou para a produção desse texto? Comente.

3.3. Relações ideológicas

a) Os movimentos sociais de luta e resistência negra ganharam força a partir da Marcha Zumbi em 1995, culminando em políticas públicas voltadas para as comunidades negras. Nos dias atuais, esses movimentos têm ganhado ainda mais visibilidade e influência na defesa dos direitos das pessoas negras? Explique como esses movimentos têm impactado a sociedade e contribuído para avanços significativos ou desafios enfrentados na promoção da igualdade racial no Brasil.

As atividades pretendem ampliar a consciência socioideológica dos alunos e incentivar respostas ativas em relação ao enunciado em questão, possibilitando ao estudante “tecer avaliações valorativas sobre o enunciado em estudo, primeiramente a partir da reflexão sobre as relações sócio-históricas e ideológicas, a qual contribui para a ampliação da sua consciência socioideológica e para a produção de respostas ativas” (Ritter; Ohuschi, 2022, p. 423).

Ao explorarem essas questões, os alunos podem refletir sobre como o enunciado contribui para a construção da identidade e da memória coletiva, além de perceberem os impactos do racismo, da marginalização e da invisibilização social sobre as mulheres negras. Diante disso, buscamos suscitar uma escuta sensível e crítica, promovendo um olhar mais aprofundado e empático, bem como uma conduta mais democrática. Além disso, enfatizamos a necessidade de ressignificar discursos que perpetuam visões sexistas e racistas. Dessa forma, as atividades estimulam os alunos a fortalecerem seu pensamento crítico e engajamento social, contribuindo para o combate a dinâmicas nocivas.

IV) Dimensão verbal do enunciado

Nessa etapa da proposta, contemplamos perguntas de leitura que suscitem reflexões e avaliações valorativas sobre os fatos narrados no conto. A sequência das perguntas foi estruturada de maneira linear, seguindo a composição narrativa. Por limitações de espaço, apresentamos algumas delas, como amostra representativa.

1) No momento inicial da narrativa, a narradora-personagem, instiga o questionamento sobre a cor dos olhos da mãe. Por qual motivo, tal dúvida a causa tanta inquietação?

4) Releia o trecho: “Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas [...]” e responda:

a) O que significa para as filhas o fato de a mãe permitir que a penteasse, como se fosse uma grande boneca negra?

b) Comente sobre os padrões das bonecas existentes no século XX e sobre os possíveis impactos que esses padrões causavam nas meninas negras.

5) A figura materna desempenha um papel fundamental no ambiente familiar da narradora-personagem. Por que ela atribui tanta importância à figura de sua mãe?

15) Por que a oferenda aos Orixás é um processo importante na descoberta da cor dos olhos da mãe da narradora-personagem?

19) Na narrativa, a autora destaca a genealogia e ancestralidade das mulheres negras por meio de suas vivências e memórias. Considerando esses aspectos, ela revela as dores e dificuldades enfrentadas por essas mulheres, e como sua identidade e ancestralidade são apagadas pela sociedade, por meio do racismo e da desigualdade social. Diante disso, elabore uma resposta argumentativa explicitando seu julgamento de valor sobre o racismo sofrido pela comunidade negra, discutindo também por que ele ainda persiste atualmente.

As questões propõem uma análise sobre a construção de valores e de sentidos do enunciado. As atividades levam os alunos a refletirem sobre identidade, ancestralidade e racismo estrutural. O intuito dessa abordagem é explorar aspectos fundamentais da narrativa, como a inquietação da narradora-personagem em relação à cor dos olhos da mãe, a importância da figura materna e os impactos dos padrões de beleza impostos às meninas negras. Além disso, objetivamos apresentar aos alunos como a oferenda aos Orixás se relaciona com a busca pela identidade e a conexão com a ancestralidade. A última questão, por sua vez, propõe uma reflexão crítica sobre o racismo e sua

persistência na sociedade, estimulando um posicionamento argumentativo fundamentado.

Diante disso, as questões abordadas buscam discutir a genealogia familiar negra feminina, analisando como essas vivências impactam o ambiente familiar e as dinâmicas sociais que o atravessam. Nesse sentido, torna-se essencial abordar criticamente os estereótipos enraizados na sociedade, compreendendo de que maneira fenômenos como violência, fome, desigualdade, invisibilização e racismo influenciam não apenas a estrutura familiar, mas também a construção das identidades e relações afetivas. Assim, ao refletir sobre essas temáticas, ampliamos o entendimento sobre as experiências das mulheres negras dentro de suas famílias e reafirmamos a importância de promover discussões que contribuam para a valorização de suas histórias e a transformação de realidades marcadas por exclusões e desafios.

A proposta teórico-metodológica da sequência de atividades sob a perspectiva dialógica aqui apresentada, buscou-se promover reflexões e discussões entre os alunos sobre o racismo estrutural presente na sociedade. Esse processo não apenas possibilita uma compreensão crítica da realidade social, mas também contribui para a construção de uma consciência socioideológica que permite aos alunos reconhecerem as relações de poder e os discursos que sustentam estruturas discriminatórias.

Ao considerar esse contexto, compreende-se que os enunciados e os valores mobilizados pelos interlocutores não são neutros, mas carregam marcas linguístico-enunciativas que refletem as dinâmicas sociais e ideológicas. Dessa maneira, a sequência de atividades propõe que os alunos não apenas analisem os discursos sobre o racismo estrutural, mas também se posicionem criticamente diante deles, entendendo a linguagem como um espaço de ressignificação.

Essa análise, permite enxergar o diálogo como um processo essencial na constituição do pensamento e na formação da identidade dos sujeitos. A partir disso, buscamos evidenciar que ao interagirem com diferentes enunciados, os alunos podem desenvolver uma leitura mais aprofundada dos mecanismos discursivos que perpetuam desigualdades e, assim, tornam-se agentes críticos capazes de transformar sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a pesquisa desenvolvida atingiu seus objetivos, pois, ao realizarmos a sequência de atividades, verificamos o modo como o dialogismo se

constitui nesse enunciado concreto e, a partir dos aspectos levantados na análise, elaboramos uma proposta de leitura em perspectiva dialógica. Assim, verificamos como as axiologias sociais podem ser contempladas na prática de leitura, de modo a contribuir para o desenvolvimento das consciências socioideológicas e linguístico-discursivas dos alunos, tornando-os leitores críticos capazes de compreender os enunciados e os valores neles mobilizados por meio das relações dialógicas e suas marcas linguístico-enunciativas.

Dessa forma, evidenciamos a problemática apontada por Polato e Menegassi (2017) de que ainda não se elucida, nas atividades de Língua Portuguesa, o trabalho com as axiologias sociais que sustentam o discurso mobilizado nos enunciados. Como pesquisa futura, consideramos implementar em sala de aula a proposta elaborada e analisar as respostas dos alunos às questões.

Os resultados da sequência das atividades de leitura em perspectiva dialógica evidenciam a necessidade de: a) despertar a consciência socioideológica dos alunos, levando-os a refletir sobre as problemáticas sociais presentes na sociedade; b) elucidar a cultura negra e mostrar como as violências sociais e desigualdades afetam sua identidade e ancestralidade; c) compreender, como as reflexões sobre o enunciado e sobre os elementos linguístico-enunciativos e discursivos nele mobilizados evidenciam juízos de valor e entonação, contribuindo para a produção de sentidos.

A proposta teórico-metodológica com a sequência de atividades sob a perspectiva dialógica aqui apresentada também buscou orientar os professores de Língua Portuguesa em sala de aula na prática de leitura sob o viés dialógico. Além disso, é relevante destacar que a adoção de propostas de leitura em perspectiva dialógica suscita uma transformação no ambiente escolar, visto que, ao contribuir com discussões sobre temas relevantes e urgentes, para que assim possamos abranger a realidade dos estudantes ao promover um ambiente de aprendizado reflexivo, o respeito mútuo e a valorização cultural afro-brasileira, que ao longo dos anos foi perpassada por tantas lutas, dores e percalços. Que esse espaço fomente a formação de indivíduos mais conscientes e engajados nas dinâmicas sociais que os cercam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

EVARISTO, C. “Olhos d’água”. In: **Olhos d’água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 109 p. p. 12-19.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MENEGASSI, R. J. O valor humano em atividades de leitura. In: CUNHA, M. A. D. da; FARIA JUNIOR, F. M. (org.). **Linguagens e escolas – e agora?:** problematizações, intervenções e desafios. Campinas: Pontes editores, 2024, p. 95-116.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. Leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371-417.

OHUSCHI, M. C. G.; GOMES, S. N.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em fábula: atividades de leitura e análise linguística. **Linha D’Água**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 272–291, 2025. DOI: [10.11606/issn.2236-4242.v38i1p272-291](https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v38i1p272-291). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/226689>. Acesso em: 1 maio. 2025.

RITTER, L. C.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 419-452. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/leitura-e-ensino-de-lingua>. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

SILVA, A. P. O. da. **Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto**. Orientadora: Márcia Cristina Greco Ohuschi. 2024. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém-PA, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: para uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

ANEXO

OLHOS D' ÁGUA (CONCEIÇÃO EVARISTO)

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoad, custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite, se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe.?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio de uma cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em algum lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos

meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, parece debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saía de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu

nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

Fonte: EVARISTO, C. “Olhos d’água”. In: Olhos d’água. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas:
Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 109 p. p. 12-19

DIÁLOGOS E LITERATURA: RESGATE DE DIREITOS DE MULHERES VELHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE DENTRO DO (GETI)

Romeu da Costa Brito (UFPA)¹
Eula Regina Lima Nascimento (UFPA)²

INTRODUÇÃO

Estudos demonstram que o fenômeno do envelhecimento populacional é uma realidade vivenciada mundialmente sobre consequência tanto da taxa de fecundidade como das de mortalidade, pesquisas publicadas na revista britânica “The Lancet”, analisa as taxas de fertilidade no mundo e aponta que, até o ano de 2100, apenas 6 (3%) entre 204 países terão níveis sustentáveis de nascimentos para reposição sustentável da população. O trabalho analisa os dados entre 1950 e 2021 e faz a projeção para 2050 e 2100. A pesquisa é fruto da parceria do grupo de estudo internacional chamado “Global Burden of Diseases” (Carga Global das Doenças), na qual é integra a equipe o pesquisador do departamento de Saúde Coletiva da Fiocruz Pernambuco, Rafael Moreira. Nesse sentido, vemos que na conjuntura brasileira a expectativa de vida humana, a longevidade teve ampliação significativa nas últimas décadas, superando a barreira dos setenta anos de idade, e essa situação favoreceu o aumento do número de pessoas idosas no território nacional.

Outro aspecto a ser abordado, é a literatura apontando que o processo de envelhecer, expõe forte componente de gênero, pelo fato que existem mais mulheres idosas do que homens idosos. Ademais, dados do IBGE/2023 confirmam que as mulheres vivem mais, caracterizando uma feminilização da velhice, que demanda ser problematizada frente a uma sociedade capitalista e desigual Arroyo (2021), na qual as relações de gênero são marcadas por processos de opressão Freire (1995), (1997) exclusão, etarismo, machismo, mas também por lutas na busca rumo a garantias de direitos, que afetam as escrevivências, Evaristo (2009) das mulheres velhas, de forma

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: profromeuletraslp@gmail.com

² Docente Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará (FAED/ UFPA) Campus Universitário de Castanhal. Atua com Ensino, Pesquisa e Extensão. E-mail: Eu10eula@gmail.com

peculiar, aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social, geradora de expressivos desafios no dia a dia.

Nesta discussão, o envelhecer supera a compreensão de viés meramente clínico-biológica, que segue a ordenação linear das fases do corpo, e nos aproximamos do entendimento de Simone de Beauvoir (1980) que situa a velhice como uma fase da vida complexa e multifacetada, que deve ser compreendida e valorizada em sua diversidade. Essa concepção reflete relações de poder, fatores sociais, econômicos, culturais, bem como, perspectivas dos papéis das mulheres velhas, das relações de gênero estabelecidas historicamente e das contradições que se desdobram na vida cotidiana, das conquistas frente ao contexto em que estão inseridas podendo encaminhar para situações de inclusão/ exclusão, opressão/superação.

Nesse sentido, sobre a questão de gênero e feminização da velhice, dialogamos com autores, como Beauvoir (1980), Debert (1999), Salgado (2023), Neri (2014), Camarano (2005), entre outros. Com relação as questões de opressão e superação dialogamos com o Freire (1995), Arroyo (2021). No que tange às escrevivências com Evaristo (2009), e as entrevistas biográficas, com Josso (2018) dentre outros. Na sequência trazemos o percurso metodológico; no encadeamento situamos as discussões e os resultados, para finalizar as considerações finais.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo e sua análise em termos metodológicos estão emoldurados na investigação qualitativa vinculada à abordagem biográfica e ao pensamento crítico, realizado através de inserções bibliográficas, documentais, empíricas. O estudo teve sua gênese no envelhecer de mulheres velhas da Amazônia Paraense. Desse modo, nosso objetivo geral foi problematizar a condição do envelhecimento humano de mulheres idosas e as relações de gênero no cenário contemporâneo do nordeste paraense. Minayo (2016) contextualiza a presença da pesquisa qualitativa vinculada ao pensamento crítico no Brasil nos últimos tempos, e afirma ter um papel fundamental frente aos avanços no campo das ciências humanas e da educação, haja visto a preocupação com a análise e contextualização do objeto em estudo na sua realidade dinâmica, apropriado a muitas interações.

Nesse sentido, sintonizada com esse arcabouço dialogamos com elementos teóricos, metodológicos da abordagem biográfica, difundida por autores como Josso

(2016), Nóvoa (1993), dentre outros. Nóvoa (1993) faz lembrar que essa abordagem possibilita aos sujeitos da investigação, pensar, narrar, ações de resistência individuais, coletivas que contribuem para novas práticas capazes de favorecer a construção de novos processos, inspiradores de outras vivências, possibilidades, delineadas em experiências em comum.

Desta feita, nesse estudo de natureza qualitativa Minayo (2016), tivemos como sujeitas participantes 10 (dez) mulheres idosas, acima de sessenta anos de idade e tendo como lócus o Programa Grupo de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas/GETI. A entrevista biográfica foi utilizada como técnica pedagógica decolonial, em busca de falas de mulheres velhas que estão subalternizadas na sociedade, com objetivo produção dos dados aqui denominados de escrevivências.

Os dados coletados pelo viés biográfico incidiram sobre o processo de envelhecer e as questões de gênero enfrentadas pelas idosas. Além disso, as escrevivências das mulheres idosas pesquisadas desvelaram que as mesmas tinham vidas abalizadas por marcadores de exclusão e negação de direitos. E ainda sim, reconheciam sua condição de mulheres; de idosas, de protagonistas, mesmo em situação de vulnerabilidade socioeconômico, uma vez que a maioria vivia com um salário-mínimo; ou com benefício de prestação continuada/BPC ou aposentadoria por falecimento do companheiro, ou seja haviam mulheres idosas que estavam na condição de viuvez, mas com força de vontade e entusiasmo pelo desejo de viver e libertar-se das amarras do etarismo, superaram as adivesidades deste preconceito emanado por uma sociedade machista, capitalista e reprodutora de uma cultura racista.

No que tange ao envelhecimento humano e as questões de gênero, as mulheres velhas ressaltaram o tempo histórico e social por elas vivido, enfatizando que hoje vivem um protagonismo que quase sempre lhes foi negado em suas histórias de vida, negações essas que são praticadas não só pela sociedade a fora, mas principalmente pelos próprios familiares, os quais deveriam manter um espaço acolhedor para essas mulheres, acabam tornando-se o lugar de opressão. Os dados situam formas de resistência, tanto no que tange ao envelhecer, bem como as questões de gênero relacionados a persistência pela garantia dos direitos sociais da mulher idosa. A seguir apresentamos a fala da dona “Raimunda”, nome fantasia para garantir o sigilo da senhora. No último seminário da pessoa idosa que ocorreu na cidade de Castanhal _“antes eu me sentia só, mas depois do programa GETI, nunca mais eu soube o que é ser só na vida”.

As entrevistadas são participantes do Programa de Extensão Grupo de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas (GETI), que promove ações educativas, tecnológicas, culturais, informativas, de envelhecimento saudável, de lazer. O lócus da investigação viabilizava ações de ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos vinculados entre si, que conjugavam as faculdades de Pedagogia; Educação Física; Computação, Letras, bem como incorporação de docentes, discentes, técnicos do Campus que atuam em parcerias que promovem atividades diversificadas voltadas a atender anualmente pessoas idosas, em situação de vulnerabilidade de Castanhal, com destaque para o bairro Jaderlândia, onde está situado o Campus da UFPA.

O Programa GETI, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, completou 26 (vinte e seis) anos de atuação no município, no dia 08 (oito) de março de 2025. Nesse um quarto de século vem atendendo a população idosa de forma singular. O programa oferecia quatro projetos: 1) UFPA para todos: inclusão de pessoas adultas e idosas no GETI por meio de rodas de conversa sobre suas histórias de vida, que promovia eventos temáticos (reuniões, palestras, oficinas, rodas de conversas, seminários, aniversários, excursões), atividades lideradas pela coordenação do programa GETI em colaboração com docentes e discentes da Faculdade de Pedagogia, e de técnicos/as do Campus de Castanhal; 2) Envelhecimento Saudável pelo grupo Balance, que engloba as atividades físicas como danças até a hidroginástica 3) Tecnologias da Informação e Comunicação integrando a comunidade do GETI/Campus Castanhal, as novas tecnologias de comunicação e informação desenvolvido por docente e bolsistas da Faculdade de Computação. 4) Cinema Cabano que exhibe filmes, documentários, curtas, animações para as pessoas idosas, favorecendo reflexões, discussões de forma crítica, reflexiva, coletiva.

Ressalvamos o papel singular do Programa GETI, na vida das pessoas participantes e da UFPA, no município de Castanhal, no interior do nordeste paraense, visto que no Brasil e no mundo, as ações que dialogam com o envelhecer feminino, e com o envelhecimento humano (Lima & Bueno, 2009), serem realizados geralmente em grandes centros urbanos. Nesse sentido, tivemos como foco nesta investigação a problemática do envelhecimento de mulheres e as relações de gênero no contexto da Amazônia Paraense, que na sequência trazemos as discussões e os resultados.

2 DISCUSSÕES E RESULTADOS

O Brasil possui população idosa superior a 32 (trinta e dois) milhões, segundo dados do IBGE/ 2023, com projeção que sinaliza a tendência de dobrar esse percentual nas próximas décadas. Esse fato nos levou a problematizar o fenômeno do envelhecimento humano feminino e as relações de gênero, no cenário contemporâneo, a partir da perspectiva das mulheres velhas, na idade de sessenta a oitenta anos que majoritariamente frequentavam o Programa Grupo de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas (GETI), da Universidade Federal do Pará, do Campus de Castanhal realizado pela Faculdade de Pedagogia.

No que tange ao papel das IES e a população idosa o Estatuto da Pessoa Idosa (2013), Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, no Art. 25 preconiza que: O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas. Nesse sentido, Programa de Extensão denominado GETI realizava educação ao longo da vida, desde o ano 1999, ou seja, mesmo antes da determinação legal do estatuto da pessoa idosa. Em março de 2024, completou vinte e cinco anos implementando o acolhimento de mais de 100 (cem) pessoas idosas anualmente, numa perspectiva intergeracional.

Historicamente as participantes na sua grande maioria são do sexo feminino, em situação de vulnerabilidade da comunidade castanhalense, atendidas por meio de projetos, ações, atividades diversificadas de caráter formativo, garantindo o preceito legal da obrigatoriedade da universidade em receber e garantir a participação deste coletivo forjado por especialmente por mulheres, que demonstravam ousadia em assumir sua condição de mulher idosa.

Ressaltamos que na dinâmica do funcionamento da UFPA, Campus Castanhal, Faculdade de Pedagogia o Programa GETI encontrava-se situado na conexão da tríade ensino, pesquisa e extensão, caracterizado como um programa de viés extensionista que oportunizava a aproximação da universidade com a sociedade ao atender as necessidades da comunidade, nesse caso das mulheres idosas de Castanhal, oriundas de bairros periféricos, em situação de vulnerabilidade contribuindo para que as instituições de ensino superior trabalhem sintonizadas com as demandas da sociedade, bem como contribuindo para a transformação desta realidade social, pois essa aproximação da Universidade com a comunidade, reafirma o verdadeiro sentido do trabalho feito na academia, pois o trabalho da faculdade não é apenas formar profissionais engessados, mas sim levar para além dos muros educacionais os trabalhos sociais e de pesquisas que desenvolvem e transformam tanto a vida de discente, docentes, quanto de todo o grupo

educacional que contribuem para o projeto e principalmente as protagonistas desta pesquisa que são as integrantes do programa GETI.

Para Cachioni (2005) o trabalho realizado via programas e projetos pelas IES, tem caráter universitário, multidisciplinar. A autora parte do pressuposto que as atividades promovem saúde, bem-estar psicológico, físico, social, cidadania das pessoas idosas. As instituições de ensino superior (IES) tem exercido papel singular no processo de visibilizar, qualificar o envelhecimento humano brasileiro, nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, a efetivação do Programa GETI na UFPA/ Campus Castanhal/Faculdade de Pedagogia nas últimas décadas tem contribuído para reafirmar o compromisso político pedagógico, o caráter público, gratuito, de qualidade referenciada da instituição para com a população de pessoas velhas do município de Castanhal, do Nordeste Paraense, especialmente ao favorecer a formação dos graduandos das diversas licenciaturas do Campus de Castanhal, uma vez que o programa promove diversificadas ações educativas permanentes junto as pessoas idosas de viés multidisciplinar, na perspectiva de pautar, visibilizar a velhice, promover a dignidade humana, a autonomia, a cidadania, as relações intergeracionais com objetivo de superar estereótipos, preconceitos associados a velhice.

Neri (2004) defende a ideia de que as ações das instituições de ensino superior demandam fundamentação no reconhecimento dos valores inerentes a pessoa idosa e dos direitos de suas oportunidades. Nesse sentido, o arcabouço teórico metodológico do programa GETI dialoga com o paradigma da educação ao longo da vida Licínio (2007) e com o legado da Pedagogia do Oprimido, Freire (1987), que preconiza a educação como prática de liberdade de caráter emancipador, uma pedagogia que faz da opressão e das suas causas objeto de reflexão da pessoa humana oprimida, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por suas libertações e esta pedagogia se fará e refará, de forma dialética nesse caso na vida da pessoa idosa, da mulher idosa.

Outrossim, o Estatuto da Pessoa Idosa, em seu artigo 21, preconiza que é dever do Estado criar oportunidades de acesso a pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. (Brasil, 2003). E, no âmbito do Programa GETI são trabalhadas ações de ensino articuladas a pesquisa e a extensão com ênfase na formação das/os graduandas/os das diversas licenciaturas do Campus de Castanhal, de forma peculiar do Curso de Pedagogia que possui em seu Projeto Pedagógico do Curso o componente curricular Pedagogia em Ambientes não Escolares, com ementa que preconiza na formação

acadêmica o papel da pedagogia imbricada as demandas sociais e educacionais, bem como evidencia a questão do envelhecimento humano, na formação dos educadores, com foco na Amazônia Paraense.

Rememoramos que estudos sobre o envelhecimento humano no território brasileiro vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX, de abordagem qualitativa, a presente discussão centra-se na condição do envelhecer na interface com as relações de gênero, a partir da perspectiva das mulheres idosas, participantes do Programa Grupo de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas/GETI e como sugere o seu título, objetivou visibilizar o Envelhecimento de Mulheres e Relações de Gênero na Amazônia Paraense.

Nessa perspectiva Palma (2000), pondera ser objetivo da IES junto a população idosa rever estereótipos, preconceitos, promoção da autoestima, resgate da cidadania, incentivo a autonomia, a independência, a auto-expressão e a reinserção social.

Nesta parte do texto continuamos trazendo a discussão e situamos os resultados oriundos dos dados produzidos por meio das entrevistas biográficas com as dez (10) mulheres idosas, cidadãs de direitos em situação de vulnerabilidade, participantes do Programa Grupo de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas/GETI, da UFPA, realizado no Campus Castanhal pela Faculdade de Pedagogia. A análise dos dados da entrevista biográfica, aqui denominados de escrevivências foram articuladas em eixos que retratam a condição do envelhecer e o contexto social mais amplo; a condição de envelhecer interfaceado as relações de gênero e protagonismo feminino; bem como conquistas e negações na velhice, que dialogam entre si.

A análise dos dados foi situada na abordagem qualitativa de viés teórico-metodológico das escrevivências humanas, Evaristo (2009), que tem como foco potencializar as participantes da investigação, pensar, narrar ações, vivências, individuais, coletivas que são problematizadas criticamente na interface com a concepção emancipadora Freire (1995).

No que concerne a condição do envelhecer e o contexto social mais amplo; ficou explicitado nas análises das escrevivências, a centralidade da condição do envelhecer das dez idosas investigadas, que com ousadia e autonomia se reconheceram mulheres idosas da Amazônia paraense, que também reafirmaram o fato de serem mulheres velhas que viviam no momento da investigação em situação de vulnerabilidade socioeconômico, pois viviam com renda de um salário mínimo, moravam em bairros

periféricos e que enfrentavam cotidianamente, desafios relacionados a velhice, em diferentes contextos.

As escrevivências apontaram enfrentamento de diversas situações sociais, econômicas, culturais, vividas pelas mulheres idosas que contribuem para caracterizar ocorrências que lhes impõe incidências de marginalização, opressão, discriminação, negação de direito, no âmbito da família, do trabalho, da igreja, e em outros espaços como posto de saúde; casa lotérica; supermercado; transporte coletivo, dentre outros.

Nesse sentido, as escrevivências apontavam enfrentamentos de incidências de atitudes de preconceitos no âmbito da própria família; por meio de falas, gestos, ações de filhos, netos, e de outros membros da familiar que relutavam em não reconhecer efetivamente os direitos da pessoa idosa, a exemplo de tentativas de cercear a liberdade de ir e vir para os lugares que as idosas desejavam, inclusive visando boicotar a frequência as atividades do Programa, impondo restrições tais como: ficar em casa; cuidar dos netos e bisnetos; ficar em casa e ver TV pois seria bem mais seguro. Tentativas que eram enfrentadas pelas mulheres idosas, segundos suas falas.

Outras respostas que demandavam enfrentamentos pelas mulheres idosas apontavam para o impeditivo da pessoa viajar, para dentro e fora do Estado, quase sempre com alegações de segurança; bem como o cerceamento o uso do cartão do banco para prover suas próprias necessidades; ou seja, as atitudes tentavam impedir a tomada de decisões por parte da pessoa idosa, bem como havia tentativas de não reconhecimento da autonomia, da garantia de direitos assegurados legalmente.

As escrevivências apontavam também situações de enfrentamento no que tange a negação de direitos, em trabalhos, geralmente realizados na informalidade; na condição de cuidadoras, diaristas, faxineiras uma vez que os contratantes não aceitavam pagar os valores pagos as pessoas mais jovens, ou não queriam reconhecer a carga horária de trabalho definida em marcos legais.

As escrevivências também apontavam a enfrentamento em relação a situações de discriminação, negação de direitos na igreja, pois quase sempre as pessoas mais jovens eram escolhidas para as atividades, consideradas mais significativas no templo, e as mulheres idosas ficavam com tarefas secundarizadas, e por vezes sentiam-se invisibilizadas.

Para Debert, (2007), o envelhecimento é compreendido como uma categoria socialmente produzida é compreendido como fenômeno humano e social, multifacetado com múltiplas significações sócio históricas, políticas e culturais. Portanto, não é um

fenômeno homogêneo, ele é heterogêneo e contraditório, que ultrapassa o ciclo biológico.

Nessa perspectiva, as escrevivências apontavam outros lugares que demandavam enfrentamentos diante o fenômeno do envelhecimento feminino tais como: postos de saúde; casas lotéricas; supermercados; transportes coletivos, espaços frequentados pelas idosas, nos quais eram comuns atitudes de negação de direitos. Ficando evidenciado nas escrevivências que em diferentes contextos e de diversas formas existiam tentativas de limitar o exercício da cidadania, as oportunidades, as possibilidades nessa etapa da vida contrariando as garantias de direitos da pessoa idosa preconizadas pelo Estatuto da Pessoa Idosa, Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003, que determina os direitos legalmente garantidos, com destaque para o Artigo. 2º ao declarar que a pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais.

As escrevivências chamavam atenção para a condição de envelhecer das mulheres do programa GETI, que legalmente tem início aos sessenta anos, de acordo com suas falas constitui-se um processo complexo, bastante desafiador, que demanda constantes enfrentamentos, resistências, frente a um contexto desigual, especialmente para mulheres velhas que vivem em bairros periféricos, em situação de vulnerabilidade, na sociedade castanhalense uma vida que envolve históricas situações de negações de direitos e relações marcadas por conservadorismo, machismo, opressões de várias ordens. Lembramos que as escrevivências desveladas contrariavam princípios democráticos preconizados por ordenamentos legais tais como a Constituição Federal Cidadã de 1988; a Lei Maria da Penha Nº11.340/2006, de 07/09/2006 e o próprio Estatuto da Pessoa Idosa Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.

As escrevivências desvelaram em relação a condição do envelhecer feminino, que ainda são frequentes as situações de preconceitos, de negação de direitos, de invisibilidades no cotidiano das mulheres entrevistadas. No entanto, foi comum nas escrevivências as mulheres idosas do Programa GETI afirmarem que realizavam inúmeros enfrentamentos no cotidiano, especialmente, no que tangia a cobranças de garantias dos direitos.

Os dados presentes nas escrevivências assinalavam que apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda existiam expressivos estereótipos presentes em diferentes lugares e situações, em relação a mulher idosa do município de Castanhal, no nordeste paraense. Beavouir (1980) nos chama atenção para a incapacidade da sociedade

capitalista de tratar humanamente a questão do envelhecimento, e atribui como um fracasso de toda a civilização.

Para Debert (2007) as relações sociais constituem o modo como a velhice vai ser vivida ao considerar que os sentidos e a própria vivência da velhice não são estáticos, mas sim processos humanos marcados pela heterogeneidade, contradições vivenciadas, de modos pluridiversos.

Essa afirmação pressupõe problematizar e enfrentar na teoria e na prática a sociedade capitalista que atribui uma imagem preconcebida, um tipo de padrão construído e consumido socialmente o qual impõe as pessoas idosas, um modelo bem preconceituoso, por vezes desumano. E, as escrevivências das mulheres idosas dialogavam com esse arquétipo frente ao contexto social mais amplo, no qual o envelhecer está sempre associado a murchar, definhando e que costuma ser entendido como pejorativo, uma vez que a mulher idosa, nessa concepção perde seu capital social.

Beauvoir (1980) propõe que se queremos que a condição da pessoa idosa seja aceitável é necessária refazer a humanidade, recriar as relações entre as pessoas.

Arroyo (2021) nos alerta que, especialmente em uma sociedade capitalista, marcada pelo capital, pelo consumo, pelo fetiche da aparência, os corpos velhos sofrem invisibilização social. Nesse sentido, a invisibilidade da mulher velha não é um fenômeno isolado do contexto social mais ampla, é um fato que não se restringe ao aspecto físico, mas na negação dos direitos civis e humanos que precisam ser trabalhados de forma crítica na sociedade, pois os direitos são preconizados por marcos legais.

Simone de Beauvoir (1980) apela as pessoas idosas, para que se juntem à luta e trabalhem em conjunto para desafiar o sistema e fazer acontecer. Pois a reivindicação somente pode ser radical se for capaz de mudar a vida, nessa discussão da mulher idosa.

No que concerne ao eixo condição de envelhecer feminino interfaceada as relações de gênero, as falas coletadas via entrevista biográfica com as idosas do Programa GETI, aqui denominadas de escrevivências Evaristo (2009), trouxeram evidências com destaque para o papel da mulher idosa na categoria de protagonista, caracterizada pela resistência, pelo enfrentamento diante as situações de opressões e de negação de direitos.

As escrevivências apontaram que as mulheres idosas na sua condição de envelhecer interfaceada as relações de gênero, reconheciam o poder ideológico que tem condicionado as mulheres historicamente a determinados papéis sociais, bem como

reconheciam a necessidade de hoje exercitarem seu protagonismo, pois no dia a dia travavam significativas lutas em diversos contextos no âmbito familiar; do trabalho; bem como em outros territórios em que estão inseridas na busca por direitos, por equidade e respeito em uma sociedade marcadamente capitalista, machista, misógina.

Simone de Beauvoir (1980), alerta para o fato que a mulher tem tematizado a história, e sua presença marcada por tradições e culturas. Na maioria dos casos, submetida aos homens e/ou a entidades que há muito tentam subjugar-la, essa afirmativa se faz presente nas escrevivências no que tange a condição de envelhecer feminino interfaceada as relações de gênero, uma vez que as mulheres idosas rememoram de forma crítica, a existência de um lugar ideologicamente vinculado ao papel social da mulher e da mulher idosa na sociedade.

Nesse sentido, as escrevivências remeteram ao fato de que desde muito cedo em suas vidas as mulheres, hoje na condição de idosas lhes foi atribuído como papel principal cuidar da casa, do marido, dos filhos, da família, ou seja, as bases das suas historicidades foram construídas no âmbito do território doméstico, enquanto espaço de submissão, fato que muito marcou suas existências, inclusive nos brinquedos e nas brincadeiras de meninas. E que hoje, frente um outro momento histórico de suas vidas transformou-se em um espaço marcado pelas resistências, pelos enfrentamentos, pelo protagonismo.

As escrevivências também ressaltaram que quase sempre as mulheres, nas suas famílias de perfil tradicional, machista, patriarcal foram excluídas da vida social, primeiro pelos pais, depois pelos maridos, pois ficavam condicionadas as tarefas de mãe, de esposa, de cuidadoras como condição obrigatória, determinada socialmente. E hoje não se submetiam a todas essas determinações, com destaque para o fato de hoje cuidarem de si mesmas, bem como se distanciavam da forma ideológica de pensar a esfera doméstica e do cuidado.

As escrevivências também desvelaram que o espaço doméstico, inúmeras vezes se caracterizava como lugar de significativas desigualdades, de violência, de negação de direitos. Neri (2014) chama atenção para a questão que as mulheres, em diferentes culturas, são mais envolvidas com a família do que os homens, porque o exercício dos papéis femininos ao longo do curso da vida lhes demanda determinadas performances. As escrevivências remeteram ao fato das mulheres idosas terem a possibilidade de falar, de narrar, de refletir, de pensar, repensar, ou seja, exercitar o protagonismo, a autonomia, a liberdade ao frequentarem um programa de extensão universitário de uma

universidade pública, gratuita, na qual essas mulheres idosas se sentem acolhidas, incluídas no território do ensino superior.

Para Paulo Freire (1995), o protagonismo, a autonomia é o próprio ser humano compreender-se capaz de libertar-se das amarras do determinismo, reconhecendo que a história se caracteriza como um tempo de possibilidades. As mulheres idosas, em suas escrevivências desvelaram, portanto, o desabrochar para um processo de tomada de decisão, de protagonismo que vai sendo construído, a partir de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas ao longo de um processo. Para Freire (1997), ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. (Freire, 1995, p. 120).

Nesse sentido, importante ressaltar o protagonismo, a autonomia, o enfrentamento presente nas escrevivências que evidenciaram a importância de repensar as questões de gênero, as atitudes, as relações cotidianas, pois influenciam na própria qualidade de vida das mulheres, uma vez que as diferenças entre mulheres e homens na velhice especialmente para as mulheres são determinadas cultural e historicamente com definições de papéis e valores que sobrevivem a ser modelos na sociedade.

Além disso, as escrevivências apontaram para construções de protagonismo, de resistências, de lutas na busca por direitos, por equidade e respeito na sociedade, das mulheres idosas por meio de novas atitudes, que tendem a contribuir para mudanças no cenário cotidiano sobre o envelhecer e as relações de gênero.

As mulheres afirmaram estarem mais autônomas para protagonizar suas escrevivências, se sentirem mais livres, resistentes para enfrentar as lutas por direitos ao estarem participando de atividades formativas, inclusivas que contribuem para que cuidem mais de si mesmas, e apontaram ações relacionadas a viagens, passeios, divertimentos que geram bem-estar, encontros, sorrisos. Bem como, identificam a importância de participarem da realização de atividades físicas, rodas de conversas, círculos de estudos, sessões de cinema, aula de informática educativa, dentre outras ações que favorecem a apropriação de conhecimentos, debates, discussões, reflexões.

Merece destaque nas escrevivências a identificação de novas atitudes, pois os registros apontaram que suas vidas antes eram vividas em função da casa, da família, do ambiente doméstico, do provimento do bem-estar de outras pessoas, ou seja, dedicavam grande parte do tempo a essas demandas. Outrossim, as novas escrevivências falam sobre a condição de envelhecer interfaceada com as relações de gênero, onde apontaram

para lampejos de superação de uma cultura histórica de opressão, exploração e de imposição à mulher idosa. Esse dado contribui para favorecer possibilidades de novas perspectivas, novos contributos capazes de colaborar para refletir sobre uma sociedade mais inclusiva, com capacidade de garantir direitos, equidade, respeito na qual novas ideias possam ser produzidas, difundidas, socializadas rumo a compreensão de novas concepções em relação a essas questões Freire (1995), Beauvoir (1980).

As escrevivências sobre as conquistas e negações na velhice, apontavam para a importância da participação em espaços de convivência Cachioni (2005), enquanto espaço coletivo, com capacidade de favorecer novos aprendizados, bem como contribuir para a incorporação de novas práticas e atitudes capazes de garantir as mulheres idosas maiores chances de terem uma velhice com mais liberdade, com garantia de direitos, de ir e vir, de sair de casa, de se encontrar com as amigas, de frequentar outros espaços públicos, privados com garantia de equidade, de participação capazes de favorecer mais qualidade de vida da mulher idosa castanhalense.

Nesse sentido, as escrevivências apontavam a universidade, no caso o GETI como um espaço de que somos educáveis ao longo da vida. E, Freire alerta para o fato de que mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados, na consciência de sua inconclusão que gera sua educabilidade. (Freire, 1996, p. 64).

Nessa discussão importante ressaltar que as escrevivências dialogavam com a concepção do programa GETI, com os fundamentos de uma educação como prática de liberdade que demanda o comprometimento individual e coletivo com um projeto de sociedade inclusivo, emancipado no qual a realidade é fruto de um projeto de sociedade vigente, que não é algo pronto e acabado, portanto possibilita agir em outras direções, rumo a novas conquistas, nesse caso na velhice.

As escrevivências também apontam que em relação ao envelhecimento não devemos assumir um entendimento romântico, pois a vivências no cotidiano ainda são marcadas pela negações na velhice enquanto expressão de uma sociedade que historicamente exclui, rotula, oprime a pessoa idosa, especialmente as mulheres, pois as mesmas consideravam que o fato de serem idosas limitava suas oportunidades, suas possibilidades nessa etapa da vida, e foram bastante críticas sobre a negação de direitos que incide na vida deste segmento populacional.

Nessa perspectiva reafirma-se o enfrentamento da própria compreensão que a sociedade capitalista, contemporânea tem em relação a pessoa velha quase sempre

associada à inutilidade, ao superado, ao debilitado, que perdeu o valor que pode ser descartado. Nas escrituras essa negação de direito manifesta-se na imposição de inúmeras situações, com destaque para as tentativas de isolamento forçado das mulheres idosas, para que não estabeleçam relações sociais, com alegações baseadas na fragilidade das forças físicas, da insegurança, e que no cotidiano impossibilita a autonomia, a liberdade, a independência para frequentar espaços públicos ou privados com objetivo de estabelecer outros processos sociais de inclusão, de formação.

Nesse sentido, importante destacar que nem sempre as práticas sociais e educativas têm o compromisso com a transformação, com a mudança, com a diversidade, com a pessoa oprimida, por serem de viés ideológico de dominação e estarem a serviço do capital, dos interesses hegemônicos.

E, para que essas mulheres velhas, bem como a sociedade brasileira, de Castanhal, da Amazônia Paraense busquem rever suas concepções sobre a velhice feminina, necessário se faz outros saberes, outros fazeres pautados em concepções emancipadoras, que compreenda a velhice enquanto uma etapa geradora de novas lutas, de novas possibilidades, novas conquistas individuais e coletivas, mesmo perante os desafios das relações de gênero diante de uma sociedade capitalista, machista, opressora, misógina.

Daí a importância, o imperativo da participação coletiva em programas, projetos de convivências, a exemplo do GETI, da UFPA, no qual as mulheres por meio da problematização das suas vulnerabilidades são estimuladas a pensar, a repensar, a exercer seus protagonismos. A reconhecerem os desafios das lutas cotidianas no que tange as relações de gênero que demandavam posturas de resistências na busca por garantia de direitos preconizados legalmente, por equidade e respeito frente ao contexto social mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos na culminância deste processo de investigação é necessário ponderar sobre a necessidade de continuar realizando mais estudos de abordagem qualitativa sobre a condição do envelhecer e as relações de gênero, a partir da perspectiva das mulheres idosas, via entrevista biográfica, pautadas nas suas escrituras humanas, em seus protagonismos contemporâneos, para que mitos, estereótipos sobre o envelhecer de mulheres velhas sejam repensados, revistos.

E, para que essas mulheres, bem como a sociedade possam rever seus conceitos, suas concepções sobre a velhice feminina, enquanto uma etapa geradora de novas lutas, de novas possibilidades, novas conquistas individuais e coletivas, mesmo perante os desafios das relações de gênero diante de uma sociedade capitalista, machista, opressora, misógina. Daí a importância, o imperativo da participação coletiva em programas, projetos de convivências, a exemplo do GETI, da UFPA, no qual as mulheres por meio da problematização das suas vulnerabilidades são estimuladas a pensar, a repensar, a exercer seus protagonismos. Pois, se reconheceram na sua condição de mulheres velhas marcadas pelas situações de vulnerabilidade, de preconceitos, que demandavam enfrentamento dos mesmos, em diferentes contextos e situações.

Outrossim, os dados apontavam que as mulheres se enxergavam nos seus protagonismos, e reconheceram desafios das relações de gênero que exigiam posturas de resistências, de lutas cotidianas na busca por garantia de direitos preconizados legalmente, por equidade e respeito frente ao contexto social mais amplo, uma vez que a sociedade contemporânea ainda limita oportunidades, nega direitos as mulheres velhas, fato que demanda a continuidade das lutas para a garantir direitos e para favorecer mudanças de comportamentos, de atitudes frente a realidade do fenômeno do envelhecimento populacional vivido pela sociedade brasileira, em particular em relação as mulheres velhas da Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BEAUVOIR, S. **A Velhice**: A realidade incomoda. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Editorial Difusão Europeia do Livro, 1980.

BRASIL. **Lei 8.842, de 04 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2023.

CAMARANO, A. A. **Idosos Brasileiros**: indicadores de condições de vida e de acompanhamento de políticas. Brasília: Presidência/Secretaria Geral dos Direitos Humanos/Subsecretaria de promoção e defesa dos direitos humanos, 2005.

CACHIONE, M. **Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para Terceira Idade**: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Campinas, SP. UNICAMP.1998

CACHIONI, M. & NERI, A. L. **Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade**. Campinas, SP. Papirus.2004.

CACHIONI, M. **Universidade da Terceira Idade**. Em A. L. Neri (Org.), Palavras-chave em Gerontologia . Campinas, SP: Alínea.2005.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: Versos, 2015.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice**: socialização e processo de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 1999.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, M. C, **Experiência de Vida e Formação**. Lisboa: Educa-Formação, 2018

LIMA, L. **Educação ao Longo da Vida entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Ed.Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 16ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2016.

NOVOA. A (Org.) **O Método autobiográfico e a formação**. Porto. Editora Porto. Lisboa, 1993

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida**: indicativos para uma velhice bem- sucedida Passo Fundo: UPF Editora. 2000.

PAVIN, R. da S. **Mulheres idosas e o apoio social**. Curitiba: Crv, 2020.

SALGADO, C. D. S. Mulher idosa: a feminização da velhice. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento. **Revista Envelhecer**, Porto Alegre. v. 4. 2002. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2023.

SOARES, C. Envelhecimento populacional e as condições de rendimento das idosas no Brasil. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: Acesso em: 07 jan. 2023.

DINÂMICA DOS SABERES: UM MEIO CRIATIVO DE ENSINO- APRENDIZAGEM A PARTIR DO CONTO FANTÁSTICO

Idaléia Cruz Silva (SEDUC/SEMED)¹

INTRODUÇÃO

No decorrer de meu percurso como educadora, atuando como professora de língua portuguesa, percebi a necessidade de inserir dinâmicas em minhas aulas. A implementação dessas dinâmicas tem o intuito de auxiliar os alunos a fazer ponte entre os saberes abordados em sala de aula e seu dia a dia. Além disso, proporcionar um ensino e aprendizagem contextualizado e significativo.

Assim, durante a continuação do estudo sobre o gênero discursivo conto fantástico e das categorias gramaticais advérbio e interjeição, para o quarto bimestre do ano letivo de 2023, houve dificuldade de compreensão de parte das turmas do 7º ano A e B, de uma escola municipal, localizada no município de Castanhal-Pará. A partir da percepção dessa dificuldade, foi elaborada uma dinâmica a partir do conto fantástico “O médico-fantasma” de Heloisa Pietro.

Essa dinâmica envolve a leitura desse conto, análise dos elementos da narrativa que o compõem e a função de advérbios, locuções adverbiais, interjeições presentes no texto. Desse modo, os estudantes tiveram a oportunidade de associar a abordagem desses saberes com seus conhecimentos prévios sobre o assunto e suas vivências na qual fazem uso dessas categorias gramaticais (BRASIL-BNCC, 2018).

Primeiramente, tecerei comentários sobre a produção da dinâmica e sua importância para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Em seguida, apresentarei o desenvolvimento da dinâmica, por fim analisarei alguns resultados obtidos no decorrer da implementação dela.

PROPOSTA CRIATIVA PARA SOLUCIONAR O PROBLEMA IDENTIFICADO

O educador, no decorrer de sua prática docente na educação básica, enfrenta o desafio de observar a necessidade de cada turma, a fim de oferecer aos estudantes um ensino e aprendizagem de leitura, produção textual e oralidade, que os ajude a avançar

¹ Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará-PROFLETRAS-2019). idaleiasilva@yahoo.com.br

no desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, há necessidade de estimulá-los a entender que a língua é social, viva e se forma historicamente, no processo de comunicações discursivas concretas. (Volóchinov, 2017 [1929]).

Nessa perspectiva, como já posto, a dinâmica dos saberes foi elaborada a partir do texto “o médico-fantasma” de Heloisa Pietro, o qual narra a aventura de dois meninos que são ajudados por um velhinho, que era um médico-fantasma. Elaborei questões de compreensão textual, elementos do texto narrativo e a função da interjeição, advérbio e locução adverbial. Produzi cartas com perguntas sobre o texto e os conteúdos em estudo e uma roleta com números que correspondem aos envelopes que continham as perguntas.

Abaixo, estão o texto e a imagem da roleta com os envelopes produzidos para a dinâmica.

O médico-fantasma

Esta história tem sido contada de pai para filho na cidade de Belém do Pará. Tudo começou numa noite de lua cheia de um sábado de verão. Dois garotos conversavam sentados na varanda da casa de um deles.

– Você acredita em fantasma? - perguntou o mais novo.

– Eu não! - disse o outro.

– Acredita sim! - insistiu o mais novo.

– Pode apostar que não – replicou o outro.

– Tudo bem. Aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério à noite.

– Ah, é? - disse o garoto que fora desafiado. – Pois então vamos já para o cemitério, que vou provar minha coragem.

Assim, os dois garotos foram até a rua do cemitério. O portão estava fechado. O silêncio era profundo. Estava tão escuro... Eles começaram a sentir medo.

Para ganhar a aposta, era preciso atravessar a rua e bater a mão no portão do cemitério. O garoto que tinha topado o desafio correu. Parou na frente do portão e começou a fazer caretas para o amigo. Depois se encostou no portão e tentou bater a mão nele. Foi quando percebeu que a camiseta estava presa.

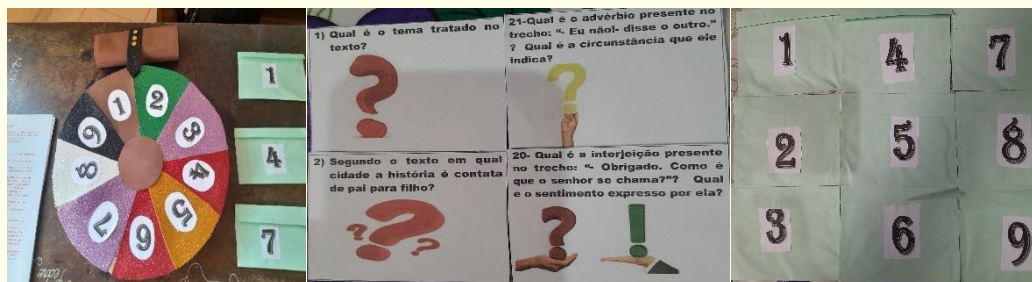
– Socorro! Alguém me ajude! - ele gritou, desmaiando em seguida.

Nisso, apareceu um velhinho vindo do fundo do cemitério, abriu o portão e chamou o outro menino.

– Seu amigo prendeu a manga da camisa no portão e desmaiou de medo. Coitadinho pensou que algum fantasma o estivesse segurando.

O garoto reparou que o velhinho era muito magro, quase transparente.
– Obrigado. Como é que o senhor se chama?
– Eu sou o médico daqui. Vou acordar seu amigo.
O velhinho passou a mão na cabeça do menino desmaiado e ele despertou no mesmo instante.
– Vão para casa meus filhos- ele disse. – Já passou da hora de dormir.
No dia seguinte, os meninos foram procurar o velhinho para agradecer-lhe a ajuda. Mas não o encontraram, nem no cemitério, nem em lugar nenhum. E foi assim que ambos perderam o medo de fantasma, quando perceberam que nem todos os seres misteriosos fazem o mal. Pelo contrário, podem até ajudar. Como aquele médico, que nunca mais apareceu.
PRIETO, Heloisa. Lá vem história outra vez – Contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997.

Figura 1



As orientações sobre como a dinâmica funciona são as seguintes:

- A dinâmica tem como base a leitura do conto fantástico “O médico-fantasma” de Heloisa Pietro;
- A turma precisa se dividir em dois grupos (A e B) com igual quantidade de componentes;
- Um componente de cada grupo disputará no par ou ímpar quem irá iniciar a dinâmica;
- O grupo vencedor escolherá um representante para girar a roleta da sorte, o número que parar (1-9), corresponderá ao número do envelope que será retirada uma pergunta, que poderá ser de compreensão textual, sobre elementos do texto narrativo, sobre as interjeições, advérbios e locuções adverbiais;
- Vencerá o grupo que obtiver maior número de acertos das questões e de pontuação.

Enfatiza-se que a escolha do conto fantástico pode despertar um maior interesse do leitor pela história. Segundo Marinello (2009), esse conto é um gênero que consiste em uma narrativa de cunho literário que concilia o fantástico e o real; relaciona-se à ficção e à realidade. Nessa narrativa, ocorrem fatos inusitados e estranhos, incomuns, que envolvem elementos sobrenaturais os quais surpreendem o leitor, porque foge a noção da realidade presente em todos os momentos de seu cotidiano.

Assim, a partir da leitura do conto O médico-fantasma, essa dinâmica pode ajudar os sujeitos participantes a perceberem o contexto mais amplo e social, até chegar ao mais restrito, além de analisar os aspectos formais. Desse modo, possibilita a compreensão de que a linguagem é uma prática social, que o Círculo de Bakhtin considera como a realidade fundamental da língua, a interação verbal (ou interação discursiva) e que ela ocorre entre os falantes. (Volóchinov, 2017 [1929]; Bakhtin, 2016 [1979]; Volóchinov, 2019 [1926]). Essa interação ocorre no cotidiano de qualquer prática social e precisa ser enfocada desde a elaboração da atividade até sua implementação no âmbito escolar.

Ademais, de acordo com Sigiliano *et al* (2021), há uma necessidade de buscar, de modo constante, o aprimoramento de estratégias que ajudem a despertar o interesse dos estudantes. Além de auxiliar na construção de uma aprendizagem que os estimule a estabelecer relações entre os saberes compartilhados com suas vivências e proporcionem uma melhor compreensão dos diferentes gêneros discursivos.

Para Dourado (2020), a aula lúdica não consiste apenas no fato de ter jogos ou brinquedos, mas está relacionada à atitude do docente no que tange ao ato de educar. Nesse viés, a formação desse profissional contribui para que ele possa se desenvolver internamente e aprimorar sua prática durante as aulas.

A ludicidade na educação possibilita um ambiente no qual os participantes das atividades tenham liberdade para se expressarem e produzirem atividades com mais criatividade. Além disso, pode oferecer uma melhor apreensão dos saberes compartilhados. Dourado (2020) defende ainda que uma aula lúdica requer uma postura da parte do educador que contrarie os padrões estabelecidos sobre o ato de ensinar.

Desse modo, há necessidade da demonstração de novas atitudes da parte dos educadores, por isso, eles precisam se envolver com o processo de formação de seus alunos. Essa postura expressa o comprometimento do docente consigo e com os demais sujeitos, que participam desse processo e, também os estimula a se sentirem parte do

que está sendo realizado e, gradativamente, eles irão se comprometer e perceber que também são responsáveis por sua aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA

No dia 15 de janeiro de 2024, em duas aulas, foi implementada a culminância de uma dinâmica, nas turmas de 7º A e B, de uma escola municipal localizada na periferia de Castanhal-Pará, no turno da manhã. Essa dinâmica teve como objetivo revisar os conteúdos que estudamos durante o quarto bimestre. Nesse bimestre, estudamos com essas turmas, o texto narrativo, os elementos que o compõem e as categorias gramaticais advérbios e interjeições no contexto do conto fantástico. Para tanto, entregamos, duas aulas antes desse dia, dia 14.01, uma cópia do conto fantástico “O médico-fantasma” de Heloisa Pietro e realizamos a leitura compartilhada desse texto.

Após a leitura, teci comentários sobre o tema abordado no texto e direcionei para a turma algumas perguntas: “Sobre qual tema o texto trata?”, “Esse texto apresenta algo de fantástico ou sobrenatural?”, “Qual é esse elemento sobrenatural?”, “Quais são os elementos do texto narrativo presentes nesse texto?”, “Há advérbios presentes nesse texto? Cite por um trecho que o contenha”, “Qual é a função do advérbio no trecho: ‘– Eu sou o médico daqui. Vou acordar seu amigo’”, “Quais são as interjeições presentes no texto? Cite pelo menos um trecho que a apresente”, “Qual é a função da interjeição no trecho: ‘– Socorro! Alguém me ajude! - ele gritou, desmaiando em seguida.’”

Alguns alunos responderam da seguinte forma: “O texto fala sobre dois meninos que encontraram um velhinho-fantasma no cemitério”, “O texto apresenta um fantasma, por isso é um texto fantástico”, “O elemento fantástico é o velhinho”, “Os elementos do texto narrativo são os dois meninos, que são personagens, o lugar onde ocorreu, que é a casa, o narrador”. Eles esqueceram do tempo, destaquei-o e pedi para eles pensarem quando ocorreram os fatos. Dois estudantes disseram que alguém que já era adulto estava a contar algo que ocorreu quando era uma criança junto com um amigo ou irmão.

Com relação à presença dos advérbios e interjeições, os discentes citaram alguns: “Os advérbios são ‘não’, ‘sim’”, “as interjeições são ‘socorro’, ‘obrigada’”, “A função dos advérbios é de negar, afirmar, dizer onde ocorreu a aventura”, “já a função das interjeições é dizer obrigado, agradecendo, gritar por ajudar, dizer que está com medo”. Em quais trechos esses advérbios e as interjeições aparecem? “Nós dissemos, quando o menino pedi ajuda, agradece e quando diz o lugar e a hora em que as coisas

ocorrem”. Desse modo, percebi que os alunos estavam conseguindo aprender de forma lúdica e divertida.

Nas duas aulas seguintes, dia 15.01, foi realizada a segunda parte da dinâmica, com a roleta e os envelopes. Os alunos se dividiram em duas grandes equipes, A e B. Tiraram par ou ímpar para decidir quem iria iniciar. Em seguida, os primeiros representantes de cada grupo rodaram a roleta e no número em que parasse a seta, eles tiraram um papel no envelope correspondente. As perguntas contidas nos envelopes eram semelhantes as que foram feitas no diálogo realizado após a leitura compartilhada do texto. Assim, os representantes de cada equipe, foram respondendo, gradativamente, as questões com auxílio de seus colegas.

No final da dinâmica, a equipe que obteve maior quantidade de respostas adequadas às questões retiradas dos envelopes foi considerada como a vencedora. No entanto, com relação ao desenvolvimento da leitura, expressão oral e compreensão e interpretação do texto e dos conteúdos abordados, houve um avanço significativo das turmas, pois demonstraram, por meio das respostas, que entenderam o tema abordado no texto e os comandos das questões.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS/ESPERADOS

A partir da análise do comportamento e das respostas dos estudantes, percebi que a maior parte deles demonstrou entusiasmo com relação à atividade realizada. Eles participaram da dinâmica de forma ativa, comemoraram os acertos e questionaram o porquê dos equívocos. Os membros de cada grupo ajudaram a complementar a resposta dada pelo colega.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Sobre qual tema o texto o médico-fantasma trata?	O texto fala sobre dois meninos que encontraram um velhinho-fantasma no cemitério.
Esse texto apresenta algo de fantástico ou sobrenatural? Qual é esse elemento?	Sim, o texto apresenta um fantasma, por isso é um texto fantástico. O elemento fantástico é o velhinho.

Quais são os elementos do texto narrativo presentes nesse texto?”	Os elementos do texto narrativo são os dois meninos, que são personagens, o lugar onde ocorreu, que é a casa, o narrador.
Há advérbios presentes nesse texto? Cite um trecho que o contenha.	Os advérbios são ‘não’, ‘sim’
Quais são as interjeições presentes no texto? Cite um trecho que a apresente.	as interjeições são ‘socorro’, ‘obrigada’.
Qual é a função do advérbio no trecho: ‘– Eu sou o médico daqui.’	A função dos advérbios é de negar, afirmar, dizer onde ocorreu a aventura como ocorreu nesse trecho aí.
Qual é a função da interjeição no trecho: ‘– Socorro! Alguém me ajude! - ele gritou, desmaiando em seguida.	já a função das interjeições é dizer obrigado, agradecendo, gritar por ajudar, dizer que está com medo, com nesse trecho.

Assim, ao responder as perguntas acima, os estudantes tiveram acesso a questões de conteúdo temático, questões de compreensão em nível literal, sobre os elementos que compõe o texto narrativo e de conteúdo formal. A produção dessas questões buscou implementar a ordem metodológica para o estudo da língua explicitada pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2009[1929]), a qual defende que

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Bakhtin/Volochínov, 2009[1929], p. 129).

Desse modo, percebe-se que cada situação discursiva requer um gênero específico. Assim, ao organizar os enunciados, pode-se considerar o lugar de onde fala-se ou escreve-se, uma vez que cada situação de uso exige elementos próprios e cada

esfera apresenta finalidades que são específicas. Essas características determinam a substância temática do texto, o estilo da linguagem a ser empregada e a construção composicional na qual cada enunciado será utilizado. Apesar de os estudos do Círculo de Bakhtin não se voltarem para a didática da sala de aula, é possível utilizar alguns princípios dos estudos da linguagem, inclusive a ordem metodológica para embasar a elaboração de atividades.

Percebe-se que a ordem em que as questões foram elaboradas e abordadas em conjunto com os estudantes os ajudou a compreender a temática do texto. Além disso, proporcionou o auxílio necessário para que eles localizassem as informações contidas na superfície textual e apreendessem aspectos do gênero narrativo, conto fantástico e, por fim, questões de conteúdo formal, de modo mais significativo.

Essa compreensão é observada nas respostas dadas pelos alunos, durante a implementação da dinâmica, pois demonstrou que eles conseguiram entender que o texto conta uma lembrança de infância de um menino, que inclui o elemento sobrenatural. Também não tiveram dificuldades de localizar a informação de que o elemento sobrenatural é o médico-fantasma e, ainda, perceberam um significado nos elementos formais do texto, ao declarar de que forma os advérbios e interjeições pode apresentar diferentes sentidos: indicar lugar, tempo, pedir ajuda e agradecer.

Ademais, constatou-se que a inserção da dinâmica no ambiente escolar proporcionou um ambiente mais leve, no qual os sujeitos se sentiram livres para dialogar entre si, ajudarem-se e, principalmente, responder sem a tensão de uma avaliação tradicional. Desse modo, verificou-se que, de forma lúdica, houve um avanço no processo de ensino e aprendizagem de leitura e expressão oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Dinâmica dos saberes auxiliou os estudantes das duas turmas a avançar no seu desenvolvimento leitor e na sua expressão oral, na compreensão do tema abordado no texto, das informações nele presentes, dos elementos que compõem um texto narrativo e, especificamente, do conto fantástico. Também contribuiu para que eles atribuíssem significação aos advérbios e interjeições. Além de estimulá-los a trabalhar em equipe, atribuir significado ao que estava sendo abordado em sala de aula. Ademais, ajudou-os a sentirem-se parte do processo de aprendizagem.

Na avaliação feita junto com os estudantes, eles sugeriram a inserção de desafios e prendas para o grupo que não respondesse adequadamente à questão solicitada. E,

também, que só fosse passada a vez ao outro grupo caso a equipe da vez respondesse de modo equivocado. Disseram que desejavam ter mais aulas com brincadeiras e que fossem realizadas todas as semanas com eles, pois gostaram de aprender brincando. Sabe-se que apenas uma dinâmica não é suficiente para possibilitar aos estudantes o processo gradativo de desenvolvimento leitor e oral. Há necessidade de que o educador ao elaborar, de forma constante suas atividades, tenha clareza em seus objetivos, em especial, o de estimular os discentes a ler, a se expressar oralmente e atribuir significação aos conteúdos formais.

Mesmo ciente dessa realidade, averiguou-se que essa dinâmica pode ser considerada como um estímulo inicial aos estudantes, pois conseguiu despertar o interesse deles. Esse interesse foi constatado no fato de participarem de forma ativa de todas as etapas implementadas e, ainda, sentirem-se à vontade para apresentar propostas de aprimoramento.

Por fim, espera-se que esse trabalho contribua para a elaboração de outras atividades lúdicas com diferentes gêneros. Além disso, almeja-se que ela proporcione um avanço no ensino e aprendizagem de leitura, na expressão oral e na compreensão dos elementos formais no contexto de diferentes gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-69.
- DOURADO, J. A. **Educação e ludicidade: uma reflexão sobre as atividades lúdicas na educação**. Brasília – DF, Universidade de Brasília, 2020.
- MARINELLO, A. F. **O gênero textual conto fantástico**. Caxias do Sul: V SIGET, 2009.
- PRIETO, H. o médico-fantasma. In **Lá vem história outra vez. Contos do folclore mundial**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997.
- SIGILIANO et al (2021). LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: **Ensinar português de forma divertida atividades lúdicas para**

os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Sigiliano; Berno (orgs). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021. (p.8-20).

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

EDUCAÇÃO NO CAMPO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Marcilene Damasceno Xavier (SEMED)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo traçar considerações sobre a educação do campo em uma perspectiva de construção de identidade pertencimento levando em consideração as diferenças entre educação do campo e educação rural. Caldart (2002) revela que este paradigma remete a uma reflexão sobre o sentido das atividades dos trabalhadores do campo, que tentam garantir a sobrevivência de suas lutas sociais e culturais. Neste sentido, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

Levando em consideração os estudos de Caldart (2007), Arroyo (2004), Nunes (2015) e Carvalho (1998), principalmente no que tange o processo de implementação de uma cultura de pertencimento e identidade trabalhando uma educação do campo que valorize o camponês e seu local de trabalho, seja ele o assentamento ou comunidade onde moram. Para Caldart (2009, p. 39), “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. É fruto de uma intensa mobilização dos movimentos camponeses, com uma proposta para desenvolver novas metodologias de ensino e propor políticas públicas diferenciadas para as populações dos espaços rurais.

Nesse sentido, surge a problemática da pesquisa: como desenvolver práticas pedagógicas para trabalhar a valorização da identidade e cultura do camponês.

O objeto de estudo utilizado nesta pesquisa consiste em material obtido através de livros e artigos científicos, dando ênfase no estudo que permeia a educação do campo e educação rural concentrando-se nos aspectos mais relevantes para a pesquisa, ou seja, a questão da identidade e pertencimento embasado nos teóricos e pesquisadores que se debruçam acerca destas temáticas. No que tange aos passos metodológicos considera-se o referido tipo de pesquisa como meio necessário para o desenvolvimento desta investigação. Visto que, de acordo com os estudos de Marconi e Lakatos:

A pesquisa bibliográfica [...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão [...] (Marconi; Lakatos, 2017, p. 200).

O foco deste trabalho se constitui na observação, análise e reflexão em torno das práticas pedagógicas envolvendo o desenvolvimento da identidade, cultura e pertencimento na educação do campo.

Nesse sentido, no que se refere à educação e políticas educacionais para o campo, é importante mencionar que a oferta de educação para a população rural foi contemplada a primeira vez somente na Constituição de 1934. Neste período de intenso êxodo rural gerado pelo processo de industrialização, houve o surgimento do ruralismo pedagógico: uma proposta de educação para o meio rural tinha o propósito de manter os filhos dos trabalhadores rurais no campo.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira sessão discorre sobre a diferença de educação do campo e Rural. A segunda sessão apresenta apontamentos sobre os movimentos sociais, a terceira sessão discorre sobre a construção da identidade e pertencimento, quarta sessão apresenta práticas pedagógicas para a construção da identidade seguido das considerações finais.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

O movimento de educação do campo teve seu marco a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, e da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrido em 1998 no município de Luziânia-GO.

Nesse sentido, de acordo com Kolling; Nery; Molina (1999) os movimentos sociais propõem uma visão diferenciada a respeito da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, englobando: reuniões periódicas, realização de seminários e acompanhamento das legislações específicas de educação básica do campo. Nessa perspectiva, esses movimentos sociais preocupavam-se com as aspirações populares dissociando historicamente da educação rural especialmente, por centralizar o camponês como sujeito histórico dotado de experiências, saberes e práticas coletivas.

A diferença entre elas se dá nas práticas pedagógicas, gestão educacional e políticas educacionais. “A Educação do Campo se origina dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores do campo. Diferente da Educação Rural, que é um projeto do

sistema capitalista, para manter a hegemonia da Educação numa perspectiva dualista, que é de classe do campo que se reverbera por meio do agronegócio”. A política de Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população campestre, que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo.

De modo geral, a educação rural é destinada à população agrícola, sendo constituída por todas aquelas pessoas que a agricultura representa o seu principal meio de sustento, sendo essas pessoas os camponeses, ou seja, aqueles indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho, seja este um salário, um lucro ou um juro (Ribeiro, 2012).

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos, e interesses de todos os sujeitos que moravam no campo. Sujeitos esses que tinham como objetivos propostas de vida a serem seguidos, mas pela falta de valorização de suas culturas não tiveram grandes avanços. A partir da prática social é importante considerar que esse local do campo é lugar sempre de grandes conhecimentos. A Educação do Campo segundo Souza (2008) é:

A concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (Souza, 2008, p.1090)

Ademais vale ressaltar que, a educação do campo trata de uma educação onde o aluno do campo se locomove para uma área urbana em busca de estudo, enquanto que a educação rural a educação realizada no ambiente do campo e com um trabalho pedagógico que contemple as necessidades do aluno que lá reside. Segundo Caldart apud Lima Filho e Janata (2005, p. 51).

A educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. No porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e do, pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades.

Fazer considerações sobre a educação do campo é entender que ela é um processo para reflexão sobre a realidade, é fazer da educação um processo e uma dinâmica de emancipação da vida. Assim, quando pensar em educação do campo, refletimos o que Caldart (2007) discorre que “esse modelo de educação ainda não está totalmente pronto, acabado, ele está sempre em movimento, passando por um processo de construção dos saberes dos sujeitos campestres”.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais possuem a habilidade de combinar uma pluralidade de formas de ação que vão de estratégias contenciosas e separativas, como os protestos públicos, passeatas e ocupações, até ações formais de encaminhamento de demandas. O conjunto dessas ações e formas de resistência é contingente e dinamizado pela relação com a sociedade civil e com o Estado em cada contexto histórico específico.

No que diz respeito aos movimentos sociais rurais, estes têm intensificado a sua participação nas disputas que envolvem a luta pela terra e o controle social das políticas públicas relacionadas ao campo, buscando fortalecer a agricultura familiar. Contudo, nas últimas décadas os movimentos sociais rurais apresentam-se com outras concepções e práticas, mais próximas do cotidiano, dos costumes e dos desejos daqueles que vivem da agricultura.

Segundo Woodward (2000), os movimentos sociais surgiriam como uma política de identidade, que visa afirmar a identidade cultural dos grupos marginalizados e oprimidos por meio da mobilização política. Essa política tem como base reafirmar as particularidades culturais de um determinado grupo, assim como realizar uma análise da opressão que este grupo possa estar vivendo. Em consequência disso, a política de identidade dos novos movimentos sociais buscam na História as raízes da opressão e marginalização, fazendo da identidade um produto histórico.

Nesse sentido, os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

Tanto os movimentos sociais dos anos de 1980 como os atuais, têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades a grupos antes dispersos e desorganizados, como bem já acentuou Melluci (1996). Ao realizarem estas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos de algo passam a sentir-se incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.

2.1 Assentamento

Os assentamentos rurais são observados como uma nova configuração de formas sociais integradas ao processo social e político. A redistribuição fundiária propiciou o acesso a terra aos trabalhadores que até então não obtinham um pedaço de terra para morar e trabalhar, permitindo a estes camponeses o acesso a linhas de créditos para produção e independência financeira. Carvalho (1998) destaca que:

[...] os assentamentos compreendem um conjunto de famílias de trabalhadores rurais vivendo e produzindo num determinado imóvel rural, desapropriado ou adquirido pelo governo federal (no caso de aquisição, também, pelos governos estaduais) com o fim de cumprir as disposições constitucionais e legais relativas reforma agrária. A expressão assentamento é utilizada para identificar não apenas uma área de terra, no âmbito dos processos de reforma agrária, destinada produção agropecuária e ou extrativista, mas, também, um agregado heterogêneo de grupos sociais constituídos por famílias de trabalhadores rurais (Carvalho, 1998, p. 4).

A presença de assentamentos enquanto territórios independentes se configuram como novos espaços para implantação de políticas públicas, dessa maneira a condição de assentado possibilitou, a tomada de empréstimos para produção, contribuindo de maneira significativa para sanar as dificuldades econômicas no campo.

Embora a definição de assentamento signifique um lugar de fixação ou de residência, com o exemplo adicionado nota-se que assentamento se distingue de habitação, de moradia, de casa, de povoado, por apontar uma forma de ocupar o espaço não considerado habitual, previsto pelas administrações. Assentamento é significado como um tipo de “desordem” citadina, de irregularidade que “complica” a ação do poder público. Nesse sentido, no discurso de organização da cidade, é sinônimo de invasão e outras formas de aglomeração irregular.

No entanto, segundo Caldart (2012), os assentamentos se constituem enquanto espaços educativos visto que, os sujeitos que compreendem o lugar vão se construindo coletivamente nas experiências de mobilizações e lutas por direitos, nas resistências, juntamente com seus saberes e culturas. Assim sendo, os assentamentos não se resumem a porções de terra, compreendidas enquanto matéria morta, representam vida, espaço dinâmico, dialógico, reflexivo e democrático. Segundo Araújo e Silva (2011, p.68), “é a partir da democratização do espaço camponês que se materializam as necessidades e desejos de uma educação diferenciada, desenvolvida por eles mesmos”.

3 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Os territórios vão além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representam nosso espaço de vida. Ele é um espaço construído pelas

relações que estabelecemos e a partir das quais é possível alcançar nossos objetivos, assim como contribuir com os objetivos dos outros.

Olhar a escola do campo é olhar para a comunidade que está em volta, pois é ela que age como suporte cultural e de conhecimento, além de promover a socialização entre os moradores. Essa característica dá a escola do campo uma importância maior, pois não se destina apenas a ensinar conhecimento aos alunos, crianças e adolescentes, mas de envolver as famílias em momentos específicos que ofereçam conhecimentos e acesso à cultura. Assim, Arroyo (2004, p. 14) coloca que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo

Neste sentido, que a escola do campo, assim como a escola urbana, é um lugar privilegiado para a formação humana, para o conhecimento, a cultura, os valores e para a construção das identidades dos sujeitos. Além disso, ela se constitui em diferencial, justamente pela falta de outros espaços de acesso à cultura e ao conhecimento. De acordo com Nunes (2015):

A construção da identidade se dá no relacionamento com o outro e o sentimento de pertencimento a um lugar associado a valores e costumes. Entretanto, a transição dificulta o desenvolvimento da identidade do educando, porque é preciso haver tempo para a construção da identidade, e o tempo geralmente é interrompido por essa transição (Nunes, 2015, p.9).

Os costumes, valores e tradições são os elementos que determinam a identidade do lugar, mas são também elementos que junto com outros constituem a identidade dos sujeitos. A ação pedagógica que valoriza a vida no campo, que usa essas experiências e seuselementospara significar os conhecimentos vai criar vínculos como campo desenvolvendo a identidade e o pertencimento.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará a refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra. Os sentimentos de pertencimento e identidade são construídos no ambiente escolar através do estudo do meio, pois é um espaço de vivência que viabilizará “aprofundar conhecimentos e rever atitudes, conceitos, valores éticos e estéticos” (Lestinge, 2004, p. 5).

Ademais, Lestinge (2004) discorre que, o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e identidade ao mesmo tempo que podem ser libertadores e ir em direção

à autonomia, podem também criar o sentimento de rejeição ao outro que não faz parte do seu ambiente, repelindo o diferente. Dessa forma, junto com os sentimentos de pertencimento e identidade devem ser construídos também um sentimento de respeito ao diferente e ao outro. Pois o respeito não deve ser somente em relação ao espaço que a pessoa está inserida, mas que desse sentimento surja também o respeito ao que está além dele, as outras identidades.

Assim, é preciso pensar uma educação que esteja de acordo com a realidade da comunidade uma vez que a concepção de educação do campo seja nova e vem tratar das questões da atualidade ela precisa ser discutida em nossas comunidades do campo. Desse modo, Caldart (2007) diz que é preciso se pensar uma educação que dialogue com o campo, no sentido de educar os sujeitos para uma vida melhor, com a valorização dos saberes.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A escola trabalha as questões inerentes ao aluno, à família e, gradativamente, vai aumentando a distância do que o cerca, mas a escola precisa ir além, ela precisa auxiliar o aluno a partir do seu local construir ferramentas/referências para conseguir interpretar o mundo que o cerca e os fatos que estão distantes dele. A partir dessa compreensão, que é dada a importância de conhecer o local para compreender o global, pois envolve a vivência próxima de cada um como ponto de partida para conhecer o que está localizado mais distante.

Partindo desse pressuposto, a propriedade rural carrega marcas da história das pessoas que ali vivem: expectativas e formas de vida e, da mesma maneira, se torna um referencial para sentimentos, lembranças e emoções. Refletir sobre as vivências e as relações estabelecidas com o lugar pelos alunos e por suas famílias demonstram os sentimentos que os unem e os afastam. Callai coloca que:

Um dos conceitos importantes para trabalhar a Geografia é o conceito de lugar. Este é o conceito que oportuniza a realização da análise geográfica ao ser trabalhado na perspectiva da escala social de análise. Neste entendimento o conceito de lugar interessa porque se expressa como a possibilidade de entender o mundo (Callai, 2011, p. 17).

Nesse sentido, compreende-se a importância de se trabalhar práticas pedagógicas que envolvam o contexto levando em consideração todas as especificidades do campo, para que se possa dizer que de fato é uma educação de campo, libertadora dialogando com os saberes dos sujeitos fazendo a mediação do conhecimento visto que, uma

particularidade da educação do campo consiste em assumir um diálogo com a teoria pedagógica a partir da realidade vivida pelos camponeses, bem como dos seus interesses.

No que diz respeito à construção da identidade do aluno, envolve tanto o pessoal como o coletivo uma vez que a identidade não é alguma coisa que se tem, mas sim algo que se constrói durante a vida. Também não é uma característica estável, mas um acontecimento relacional. O desenvolvimento da identidade caracteriza-se como um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto.

Assim, é necessário desenvolver uma didática pedagógica que leve em consideração o sujeito, uma vez que ainda se está preso a um currículo totalmente urbanocêntrico, mesmo que algumas atividades desenvolvidas sejam para fortalecer a Educação do Campo e a identidade do sujeito ainda é um currículo Urbano.

Para Arroyo (2004, p. 14) “A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A ideia exposta por ele é que a escola seja capaz de ampliar a forma de seus educandos enxergarem o mundo e a si mesmos a partir de sua identidade, valores e culturas.

No que diz respeito da educação do campo, é preciso saber incentivar os camponeses e valorizar sua cultura, as suas raízes, mostrando o quanto é importante conhecer valores do campo. A escola tem uma importância enorme e um papel fundamental na valorização das vivências do sujeito do campo, para que não se perca esses aprendizados que realmente deve ser passado de geração. Quando as crianças têm esse incentivo elas não precisam mudar do campo, elas podem sim construir seu futuro no local em que vive, tendo suas raízes fortalecidas de homem campesino que tem uma importância enorme na sociedade, precisamos valorizar a cultura campesina, uma vez que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

Esta resolução que traz as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo foi resultado da luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas e representa um marco no que se refere à inserção da identidade do campo em

um dispositivo legal. Contudo esta definição se consubstancia considerando-se as condições materiais concretas.

Nesse sentido, a capacitação da escola do campo leva-se a uma nova dimensão totalmente significativa de educação do campo, que ainda está em construção, mas que é inegável que já houve avanços significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade da escola do campo está vinculada ao processo histórico de luta dos povos do campo por acesso à terra para o trabalho e à educação. Esta identidade não deve estar centrada na diferença, mas numa perspectiva de resistência da classe trabalhadora que vive no campo.

As práticas pedagógicas em defesa de um modelo de educação que seja adequado para a realidade do povo campestre, assim como a luta pela terra precisa ser abraçado por todos, para que assim seja combatida a desigualdade, fortalecendo uma educação que seja emancipadora, dialética, libertadora, comprometida com a formação humana e social dos povos do campo.

Precisam-se potencializar os sujeitos do campo, mas para isso as metodologias e concepções de escolas do campo precisam mudar, e isso pode acontecer quando as escolas estiverem alinhadas com as comunidades onde elas estão localizadas junto com os movimentos que se encontram no campo.

Observou-se que as práticas educativas da escola desencadeiam ações que desenvolvem a identidade e o desejo de pertencimento no campo. Contudo, considera-se que as práticas pedagógicas poderia ser mais efetiva, no sentido de trazer para essas práticas as vivências das propriedades como temas para a aprendizagem dos conhecimentos científicos, aproximando o vivido nas propriedades e os saberes a serem aprendidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: UFPB, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos de geografia. **Revista de Anekumene**, Bogotá, Colômbia, n. 1, p. 128-139, 2011.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo**, n. 3. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. (NEAD, Especial; 10) (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Horácio Martins de. Formas de associativismo vivenciadas pelos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil. In: **MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA; INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA**. Curitiba: [s.n.], 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LIMA FILHO, A. M.; JANATA, N. E. Educação do campo. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos, educação do campo**. Curitiba, fev. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELUCCI, Alberto. **Challenging codes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NUNES, Juliana. Educação do campo em busca de uma identidade: um estudo de caso na escola “Sueli Mari Gheller” - Videira – SC. **Retratos de Assentamentos**, v. 18, n. 2, 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

EMOÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS NA PRÁTICA DE ORALIDADE DURANTE O ENSINO REMOTO

Josemare de Nazaré Sousa da Silva (UFPA)¹

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da oralidade na aprendizagem de línguas adicionais ²sempre representou um desafio. Com a transição para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, essas dificuldades foram intensificadas, exigindo novas abordagens e estratégias para a prática da produção oral. No contexto do ensino de inglês, a oralidade foi especialmente afetada, pois as interações passaram a ocorrer apenas através dos espaços virtuais, modificando a forma como os aprendentes se expressavam e reagiam emocionalmente às atividades propostas.

Isso posto, este estudo investiga as emoções de alunos de inglês durante o ensino remoto. O problema central é compreender como elas influenciaram a aprendizagem e a produção oral. Assim, o objetivo geral é identificar as principais emoções que impactaram a aprendizagem durante o ensino remoto e, especificamente, analisar como essas emoções afetaram a produção oral dos participantes da pesquisa.

Embora esteja crescendo o número de estudos sobre aspectos afetivos no âmbito do ensino de línguas, poucas exploraram a dinâmica das emoções no contexto do ensino remoto, especialmente em relação à produção oral. Dessa forma, esta pesquisa é relevante, pois destaca o papel do componente emocional no processo de aprendizagem de inglês como língua adicional, em cenários desafiadores como o ambiente remoto. Compreender as emoções, nesse contexto, pode contribuir para o aprimoramento de estratégias que favoreçam um ambiente mais positivo e acolhedor para a prática da oralidade.

Este estudo se apoia na Psicologia Positiva proposta por Seligman (2011), bem como em pesquisas sobre emoções no ensino de línguas (Gomes; Barcelos, 2023) e emoções e tecnologias (Aragão; Ferreira, 2022). É caracterizado como um estudo de caso realizado em uma turma remota de inglês de um curso de línguas do Pará, na qual

¹ Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), josemare@ufpa.br

² Optou-se pelo termo “Língua Adicional” por ser mais inclusivo, flexível e valorizar a interculturalidade, ao contrário de “língua estrangeira”, que sugere uma distância social (Lôpo Ramos, 2021).

foi aplicado um questionário para identificar e analisar suas emoções durante atividades de produção oral.

Após esta introdução, o artigo expõe a fundamentação teórica sobre o tema, descreve a metodologia, discute os resultados à luz do referencial teórico e apresenta as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Psicologia positiva e o ensino de línguas

A Psicologia Positiva (PP) é o estudo de como as pessoas podem prosperar e florescer (MacIntyre; Mercer, 2014), explorando formas para enfatizar seus pontos fortes. Assim, a PP constitui uma abordagem que enfatiza o papel das emoções positivas no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem. Diferentemente de perspectivas tradicionais focadas em apenas mitigar o sofrimento psíquico, a PP propõe estratégias voltadas ao florescimento humano (Seligman, 2011).

O modelo PERMA³, desenvolvido por Seligman (2011), propõe cinco elementos essenciais para o bem-estar: Emoções Positivas, Engajamento, Relacionamentos Positivos, Propósito e Realização. Emoções positivas como otimismo, esperança e gratidão, por exemplo, podem reduzir a ansiedade durante a comunicação (Almansa, 2020), aumentar a confiança e estimular a participação ativa dos alunos, fatores fundamentais para o desenvolvimento da oralidade. Tais emoções são importantes no ensino remoto, onde desafios como o isolamento podem comprometer a motivação.

No ensino de línguas, a Psicologia Positiva é promissora ao proporcionar ambientes mais acolhedores que favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas por meio da valorização das potencialidades dos aprendentes. Assim, a PP promove uma compreensão mais holística do indivíduo, enfatizando suas forças de caráter e virtudes humanas (MacIntyre; Mercer, 2014).

1.2 Emoções na aprendizagem de línguas adicionais

As emoções desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem de línguas adicionais. No entanto, foi apenas com a “virada afetiva” na Linguística Aplicada (Pavlenko, 2013) que houve o aumento de publicações nacionais e internacionais sobre o tema (Barcelos *et al.*, 2022; Gkonou; Miller, 2023).

³ O acrônimo PERMA significa: emoções positivas (*Positive Emotions*), engajamento (*Engagement*), relacionamentos (*Relationships*), significado (*Meaning*) e realizações (*Accomplishment*).

As emoções são complexas e possuem diversas definições, como destaca Barcelos (2015), ao afirmar que há tantos conceitos quanto a variedade de emoções que sentimos. Por essa razão, adota-se a perspectiva de Barcelos (2013) que compreende as emoções como dinâmicas, ativas e construídas de forma social, cultural e discursiva, distanciando-se de concepções individualistas.

Estudos sobre afetividade na aprendizagem de línguas (MacIntyre; Gregersen, 2012; Barcelos *et al.*, 2022; Gomes; Barcelos, 2023; dentre outros) indicam que as emoções podem atuar tanto como facilitadoras quanto como barreiras ao progresso dos aprendentes. Entre as emoções mais pesquisadas na literatura ao aprender uma língua adicional, destaca-se a ansiedade (Silveira, 2021), a qual tem sido amplamente investigada como um dos principais obstáculos à produção oral.

Ademais, o sistema emoções está aninhado ao sistema de aprendizagem e ao sistema de crenças (Gagnoux; Magno e Silva, 2023). Segundo Barcelos (2015), emoções e crenças se influenciam mutuamente, alterando processos mentais e corporais. Para a autora, emoções positivas, como o afeto e o entusiasmo pelo contato com o outro, contribuem para uma experiência de ensino mais positiva e podem contribuir para o fortalecimento de crenças positivas acerca da aprendizagem.

As emoções dos aprendentes de uma língua adicional também variam de acordo com fatores contextuais. Na pesquisa de Aragão (2017) sobre emoções de professores ao falar inglês no *whatsapp*, por exemplo, foram relatados tanto sentimentos de conforto quanto de insegurança.

Além disso, o uso de recursos digitais também pode promover um ambiente emocionalmente seguro minimizando o impacto negativo de emoções desfavoráveis (Aragão; Paiva; Junior, 2017). No entanto, as pesquisas sobre a relação entre emoções e tecnologias (Aragão; Ferreira, 2022) ainda são escassas, assim como no Brasil ainda são poucas as que abordam como as emoções influenciam o desenvolvimento da oralidade.

Por essa razão, é necessário o aprofundamento teórico da compreensão de como as emoções afetam a aprendizagem em diversos contextos, bem como a implementação de estratégias para potencializar emoções positivas que resultem em um ensino mais acolhedor, favorecendo o engajamento e a oralidade.

1.3 A oralidade no ensino de línguas adicionais

O desenvolvimento da oralidade é um desafio constante, devido a aspectos linguísticos, culturais, psicológicos e metodológicos. A competência comunicativa abrange não apenas o domínio da gramática, mas também a aptidão de usar a língua em diferentes contextos sociais, respeitando padrões de uso e estratégias de interação (Canale; Swain, 1980).

O ensino da oralidade demanda que o aprendente vivencie a língua em situações que se aproximem do uso real. Entretanto, muitas abordagens tradicionais ainda focam apenas na estrutura da língua, relegando a oralidade a exercícios mecânicos, distante de um ensino que prepara para a vida social (Cunha, 2011).

No ensino de inglês como língua adicional no Brasil, a oralidade permanece sendo um dos maiores obstáculos enfrentados pelos aprendentes (Santos; Pungartnik, 2021), visto que a produção oral é complexa, pois envolve aspectos linguísticos, pragmáticos, culturais e emocionais.

Segundo Aragão, Paiva e Junior (2017), há muito fatores que interferem na produção oral, entre eles: o despreparo de muitos docentes no desenvolvimento de sua própria competência o que os leva à insegurança para promover atividades orais; o foco na leitura e preparação para provas, devido ao Parâmetro Curriculares Nacionais; e o medo dos alunos do julgamento do outro.

Dessa forma, a competência emocional também influencia a oralidade. Segundo Silveira (2021), a ansiedade é um dos fatores que mais impactam negativamente a aprendizagem de línguas. Ademais, Barcelos (2004) afirma que as crenças influenciam as práticas docentes e as atitudes dos alunos, como no caso da crença de que pessoas mais velhas não conseguem falar inglês bem, o que pode diminuir a motivação dos aprendentes.

Com o avanço das tecnologias e a inclusão de recursos digitais no ensino de línguas adicionais, novas possibilidades têm surgido para a prática da oralidade (Terra, 2019). Plataformas de videoconferência, aplicativos de conversação, vídeos interativos e redes sociais oferecem espaços alternativos para a prática oral. No entanto, o uso efetivo dessas ferramentas requer intencionalidade pedagógica, planejamento e sensibilidade às necessidades dos alunos.

1.4 Emoções, oralidade e tecnologia no ensino de línguas

O uso de tecnologias no ensino de línguas, especialmente durante o período de ensino remoto, transformou a maneira de interação dos aprendentes com o conteúdo,

com seus colegas de classe e com o professor, impactando também suas emoções. O interesse pelo estudo sobre aspectos emocionais tornou-se ainda mais relevante durante a COVID-19 devido aos efeitos da pandemia mundial. Nesse novo cenário, a oralidade passou a ser mediada exclusivamente por ambientes virtuais, o que introduziu novos desafios para alunos e professores.

No ensino remoto, a ansiedade durante a produção oral tende a se intensificar devido a fatores como: o medo de falhas técnicas, a ausência de pistas não verbais, etc. Além disso, o ambiente doméstico, muitas vezes repleto de distrações, compromete a concentração e acentua a insegurança.

Pesquisas de Aragão (2017) e Aragão e Ferreira (2022) mostram que as tecnologias de ensino podem ter tanto um impacto positivo quanto negativo nas emoções. A aprendizagem mediada pelas tecnologias móveis tem apresentado resultados positivos na educação, proporcionando maior flexibilidade de tempo e espaço, intensificando a interação na língua e aumentando a motivação dos aprendentes, ampliando as possibilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas (Aragão; Ferreira, 2022).

Por outro lado, o distanciamento físico imposto pelo isolamento social e as limitações do acesso às tecnologias durante a pandemia também geraram sentimento de frustração, insegurança e ansiedade. Essas emoções foram evidentes nas atividades de produção oral, nas quais as pessoas enfrentavam problemas de conexão, desconhecimento das ferramentas e ausência de gestos e expressões faciais, tornando a comunicação mais desafiadora.

Segundo Aragão, Paiva e Junior (2017), um dos fatores que impede o desenvolvimento de habilidades orais é o medo da avaliação do outro. Todavia, os autores argumentam que o uso de tecnologias digitais pode minimizar os efeitos negativos dessa emoção.

Aragão (2017) buscou compreender o papel das emoções de docentes sobre suas interações orais em inglês no *whatsapp*. Os resultados indicaram que parte deles se sentiu mais confiante e mais disposta para se comunicar utilizando o aplicativo, do que presencialmente. Por outro lado, outro grupo se sentiu mais inseguro e ansioso para falar inglês com os recursos de gravação de áudio. Tal pesquisa destaca o aspecto dinâmico das emoções e a influência das tecnologias na oralidade. O *whatsapp* promoveu um ambiente propício para a prática oral, diminuindo a ansiedade e aumentando a confiança

dos professores para se comunicar, além de possibilitar maior tempo e espaço para prática por ser uma tecnologia de voz assíncrona.

Aragão e Ferreira (2022) exploraram a relação entre emoções, tecnologias e o ensino de inglês no contexto do ensino remoto e híbrido a partir de uma revisão de literatura. Os autores concluíram que as tecnologias digitais promovem o desenvolvimento da comunicação oral em inglês e que é urgente compreender as emoções de professores e alunos no contexto pandêmico e pós-pandêmico, especialmente em relação ao uso dessas tecnologias e seus efeitos na aprendizagem.

A promoção de um ambiente emocionalmente positivo é fundamental para o sucesso na produção oral, principalmente em modalidades *online*. MacIntyre e Gregersen (2012) argumentam que o professor de línguas deve adaptar suas práticas pedagógicas para minimizar emoções negativas. Isso representa não apenas o domínio dos recursos digitais, mas também a sensibilidade para lidar com as emoções que emergem em contextos de comunicação mediados por tecnologia.

2 METODOLOGIA

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga as emoções de aprendentes de inglês no contexto do ensino remoto, com ênfase nas experiências emocionais durante atividades de produção oral. Para tanto, adota-se uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza exploratória, caracterizada como um estudo de caso (Yin, 2001).

A pesquisa foi conduzida em uma turma de inglês de um curso de línguas do Pará, durante o período de ensino remoto imposto pela COVID-19. A turma tinha vinte e nove alunos que estavam no nível avançado, dos quais vinte e três aceitaram participar da pesquisa. A coleta de dados foi realizada através de um questionário via *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas aplicado após a última avaliação. Para os propósitos desta pesquisa, foram consideradas apenas as respostas referentes ao item: “*Escreva sobre as emoções que você sentiu durante as aulas remotas, principalmente durante as atividades de conversação*”.

Os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e finalidades da pesquisa e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responder o questionário.

As atividades de produção oral foram realizadas ao longo do semestre letivo, por meio da plataforma *Zoom*. A oralidade foi trabalhada e praticada através de

apresentações, dramatizações (*role plays*), além da participação em discussões e debates em grupo.

A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As respostas foram organizadas e codificadas para identificar as principais emoções dos participantes que impactaram sua aprendizagem e analisar como elas afetaram a produção oral. As emoções encontradas nos excertos foram caracterizadas como emoções de valência positiva e negativa ⁴e relacionadas ao engajamento dos alunos nas atividades orais, bem como ao impacto emocional no seu desempenho linguístico.

As emoções são processos psicológicos transitórios, com valência positiva ou negativa, que emergem em resposta a oportunidades e obstáculos vivenciados durante a vida (Mercer; Murillo-Miranda; Smid, 2025). Na análise, identificaram-se os excertos relacionados as essas emoções, os quais serão apresentados nos Quadros 1 e 2 a seguir, na seção de resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Emoções de valência positiva e seus efeitos na aprendizagem

A presença de emoções de valência positiva foi predominante nos relatos dos alunos, especialmente no que se refere ao conforto, segurança, entusiasmo e alegria com o progresso percebido na fala. Nesse sentido, MacIntyre e Gregersen (2012) defendem que emoções como alegria, interesse, contentamento e amor expandem a perspectiva do aprendente para que ele esteja mais disposto para as experiências linguísticas, promovendo maior engajamento. O Quadro 1 apresenta essas emoções, as quais desempenharam um papel facilitador na aprendizagem.

Quadro 1 – Emoções de Valência Positiva

Grupo de Emoções	Evidências de emoções de valência positiva
Conforto e felicidade (9 relatos)	“Me senti confortável [...]” / “Estou muito feliz com tudo que aprendi [...]” / “Foi divertido.”
Segurança (4 relatos)	“Me senti mais confortável do que presencialmente[...]” / “Não me sinto constrangida.”

⁴ As emoções de valência positiva e negativa referem-se à forma como elas influenciam a experiência de aprendizagem, sendo que até mesmo as “negativas” podem não ser prejudiciais, dependendo do contexto, pois também têm o potencial de mobilizar reflexões e mudanças de atitude.

Motivação e entusiasmo (3 relatos)	“Comecei a querer praticar mais[...]” / “Meu desenvolvimento no <i>speaking</i> melhorou muito.”
Confiança (2 relatos)	“Agora estou mais confiante.” / “A prática rotineira ajuda bastante a trazer a confiança.”

Fonte: Elaborado pela autora

A afirmação “me senti mais confortável do que presencialmente, devido à ausência de pessoas me encarando” evidencia que a modalidade remota proporcionou um ambiente emocional mais seguro para a maioria dos alunos, o que possibilitou maior disposição para errar e aprender com os próprios erros. Esse relato confirma os achados de Aragão, Paiva e Junior (2017), os quais investigaram como as tecnologias digitais poderiam auxiliar no desenvolvimento da oralidade na aprendizagem de inglês e concluíram que o seu uso promoveu segurança, confiança e conforto entre os alunos, reduzindo medos comuns em aulas presenciais.

Além disso, a valorização da interação com professores e colegas aparece como fator motivador. Um dos alunos escreveu: “nossa *teacher* também nos incentivou a ler e escrever e pronunciar nosso inglês; no início me sentia envergonhada, mas na modalidade *online* me sinto à vontade mesmo cometendo erros, pois sei que os outros também estão enfrentando as mesmas dificuldades que eu”. Esse excerto evidencia como o apoio mútuo e identificação com os colegas favorecem um ambiente acolhedor.

Tal afirmação corrobora os estudos de Barcelos (2015), que enfatizam o papel das relações interpessoais e da afetividade na aprendizagem, e de Brown (2001) que destaca a importância de criar um ambiente emocionalmente seguro para que os alunos possam se expressar livremente. Nesse sentido, o excerto também se alinha à concepção de que a regulação emocional é um processo relacional, que ocorre com a ajuda do outro (Gkononou; Miller, 2023).

3.2 Emoções de valência negativa e seus efeitos na aprendizagem

Embora muitas experiências positivas tenham sido relatadas, as emoções de valência negativa também estiveram presentes, afetando a oralidade. As emoções predominantes neste grupo foram: nervosismo, ansiedade e medo, elementos discutidos na literatura como barreiras para aprendizagem (Silveira, 2021), conforme pode ser identificado nos excertos referentes a essas emoções no Quadro 2:

Quadro 2 – Emoções de Valência Negativa

Grupo de Emoções	Evidências de emoções de valência negativa
Nervosismo, medo e ansiedade (5 relatos)	“Fiquei nervoso [...]” / “Atividades orais me deixam nervosa.” / “me sentia intimidada e sem vocabulário durante as produções orais.” “Senti indiferença e ansiedade.” / “O período remoto foi extremamente desafiador.” / “Sofro de ansiedade.”
Insegurança e frustração (1 relato)	“Não entendia bem o idioma nos outros níveis [...]” / “Não consegui desenvolver o falar.”
Cansaço e estresse (2 relatos)	“Sensação de cansaço.” / “Me sentia estressado, com sono.”

Fonte: Elaborado pela autora

A ansiedade foi uma emoção recorrente, especialmente entre os alunos mais tímidos ou com menor domínio lexical, o que dialoga com os achados de Silveira (2021), que discute a ansiedade como um fator que compromete significativamente a performance oral.

A frustração e a desmotivação, no excerto "*não consegui desenvolver o falar*", no Quadro 2, estão relacionadas à crença de que as dificuldades na fala não foram suficientemente trabalhadas anteriormente. A limitação atual é atribuída a lacunas anteriores. Essa percepção reforça uma crença negativa sobre sua capacidade de desenvolver a oralidade, o que contribui para resistência em tentar melhorar. Para Barcelos (2015), as emoções podem tornar as crenças de aprendizagem mais fortes ou mais fracas. Nesse caso, a frustração atua como catalisadora para a consolidação de uma crença negativa, tornando ainda mais difícil a superação dos desafios relacionados à fala.

O relato do Quadro 2 sobre a “sensação de cansaço” e estresse evidencia a sobrecarga durante as aulas, indicando que, embora os professores tenham se esforçado para tornar as aulas dinâmicas, o tempo prolongado diante das telas e a exigência cognitiva contínua contribuíram para sensações de fadiga, afetando a disposição emocional dos aprendentes. Segundo MacIntyre e Gregersen (2012), as emoções negativas diminuem o engajamento e a concentração, levando a um foco estreito na fonte de estresse, limitando a capacidade de perceber e processar o *input* necessário para a aprendizagem da língua.

Apesar das dificuldades emocionais, muitos alunos também demonstraram traços de resiliência para enfrentar os desafios do contexto remoto. A resiliência, segundo Ocampo e Correa (2023), refere-se à capacidade de adaptação diante de adversidades, conforme pode ser observado no excerto da aluna a seguir:

[...] **Eu não imaginava que fosse me adaptar tanto às aulas remotas**, pois sou uma pessoa que gosta de estar entre outras pessoas, gosto das interações, mas as vantagens das aulas remotas me conquistaram de uma maneira que nunca mais voltei ao presencial. Eu acredito que **estar "escondido" atrás de uma câmera desligada possa ajudar alguém que é tímido** ou que tem algum receio de falar em público a conversar mais e melhor. Eu não sou tímida e nem tenho esse tipo de receio, pois como adulta que paga seu próprio curso, eu **estou disposta a enfrentar tudo para alcançar meus objetivos**, mas até sendo assim, me vi sentindo facilidade em não ter que mostrar meu rosto enquanto falava ou interagía com meus colegas.

O relato reflete sobre o impacto da câmera desligada na comunicação de pessoas tímidas, revelando empatia pelos colegas que se sentem intimidados para falar inglês presencialmente devido ao medo do julgamento dos outros. Além disso, o excerto evidencia aspectos de resiliência. MacIntyre e Gregersen (2012) defendem que emoções positivas ajudam a desenvolver a resiliência para se recuperar de situações estressantes. Ao afirmar que está disposta a enfrentar tudo para alcançar seus objetivos, a aluna revela uma postura de persistência e determinação, reforçando seu comprometimento com a aprendizagem e sua resiliência diante dos desafios no ensino remoto, condizente com os elementos engajamento e propósito do modelo PERMA (Seligman, 2011), que associa emoções positivas e a construção de sentido à promoção do bem-estar.

Apesar dos desafios, a aluna expressa surpresa positiva com sua própria adaptação ao ensino remoto, especialmente por se considerar uma pessoa sociável. A adesão espontânea às vantagens do novo modelo, a ponto de não retornar ao ensino presencial, indica um movimento de aceitação e de percepção dos benefícios dos recursos tecnológicos, conforme demonstrado na pesquisa de Aragão e Ferreira (2022).

Esses dados mostram que a presença de emoções negativas não impediu o avanço da aprendizagem quando os alunos foram capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento, reafirmando que a resiliência é um componente-chave da aprendizagem em contextos desafiadores (Ocampo; Correa, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as emoções dos alunos de inglês durante o ensino remoto e como elas impactaram a sua produção oral. Os resultados demonstraram que as emoções possuem um papel central na aprendizagem, influenciando a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos, especialmente relacionados à oralidade. As emoções de valência positiva foram predominantes. Emoções como o entusiasmo e a confiança e os estados emocionais de conforto e segurança revelaram-se facilitadoras para a aprendizagem. Muitos alunos relataram que o ambiente remoto, ao eliminar a pressão do olhar do outro, gerou maior confiança e liberdade para errar e aprender, criando um espaço emocionalmente mais seguro para a prática oral, evidenciando os benefícios do uso das tecnologias na mediação da oralidade.

Por outro lado, as emoções negativas, como o medo e a ansiedade, e estados emocionais de nervosismo, insegurança e cansaço devido ao ensino remoto, apresentaram-se como barreiras para a oralidade. Apesar dos desafios, os relatos também revelaram estratégias de resiliência mobilizadas pelos participantes. A capacidade de adaptação ao novo formato, a valorização da prática contínua e a disposição para enfrentar os próprios limites emergiram como evidências do engajamento na aprendizagem.

Assim, este estudo corrobora a importância de integrar a dimensão afetiva às práticas pedagógicas em línguas adicionais, reconhecendo as emoções não apenas como reações individuais, mas como um sistema que afeta a aprendizagem. Propõe-se que professores se atentem também para a construção de ambientes acolhedores, que promovam o bem-estar dos aprendentes.

Por fim, reconhece-se que o estudo foi realizado com um grupo específico, o que limita a generalização dos resultados. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo, considerando diferentes níveis de proficiência e contextos socioeconômicos diversos. Em suma, compreender e atender às necessidades emocionais dos alunos é essencial para o desenvolvimento da oralidade de línguas adicionais, especialmente no ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- ALMANSA, J. F. F. **Gratidão na relação com otimismo, esperança e ansiedade durante a pandemia**. 2020. 39 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Saúde) – Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.17, n. 1, p.83-112, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras**, v.16, n.1, p.146-166, 2022.
- ARAGÃO, R. C., PAIVA, V. L. M. de. O; JUNIOR, R.C.G. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópico**, 2017.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. AMORIM. M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F., ARAGÃO, R. C., RUOHOTIE-LYHTY, M., GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.22, n.1, p. 1-16, 2022.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. da. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, v.24, p.6-19, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. Nova York: Longman, 2001.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CUNHA, J. C. O Ensino da Compreensão Oral em Língua Estrangeira. In: HOLANDA, S.; PESSOA, F.; FERREIRA, M.; SARMENTO-
- PANTOJA, T. (Orgs.). **Amazônia, linguagens, culturas**. Curitiba: CRV, 2011.
- GAIGNOUX, K. C. M.; MAGNO E SILVA, W. Identidade docente na formação inicial de professores de inglês: um sistema adaptativo complexo. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 191–210, 2023.
- GOMES, G. S.C; BARCELOS, A. M. F. **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: CRV, v. 7, 2023.

GKONOU, C.; MILLER, E. R. Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. **System**, v.115, p.103046, 2023.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 233–267, 2021.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. **Studies in second language learning and teaching**, v.2, n.2, p.193-213, 2012.

MACINTYRE, P. D.; MERCER, S. Introducing positive psychology to SLA. **Studies in second language learning and teaching**, v. 4, n.2, p.153-172, 2014.

MERCER, S.; MURILLO-MIRANDA, C.; SMID, D. The invisible influencers: Understanding the motivation, emotions, and well-being of language teacher educators. **The Journal for the Psychology of Language Learning**, v. 7, n. 1, p.27-44, 2025.

OCAMPO-EYZAGUIRRE, D.; CORREA-REYNAGA, A. M. Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. Norte de Potosí, Bolivia. **Revista Sociedad & Tecnología**, v. 6, n. 1, 2023.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: GABRYS-BARKER, D; BIELSKA, J. (Org.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters. 2013. p. 4-33.

SANTOS, G.; PUNGARTNIK, C. Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa em Situações Metapresenciais: Desafios e Possibilidades. **Revista BTecLE**, v. 4, n. 1, p. 90-114, 2021.

SELIGMAN, M. E. P. **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. New York: Simon and Schuster, 2011.

SILVEIRA, F. da. R.V. Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês?" reflexões e entendimentos sobre a ansiedade de língua estrangeira. **Pensares em Revista**, v.23, 2021.

TERRA, L. de F. **O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês: um estudo de caso no contexto acadêmico**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 2001.

ESTUDO TOPONÍMICO: LOGRADOUROS DOS VILAREJOS DE VIGIA DE NAZARÉ-PA

Brendo Wilson Soeiro Medeiros (UFPA)¹

Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)²

INTRODUÇÃO

A Toponímia é a ciência que estuda os nomes próprios de lugares. Investiga a origem, o significado, as motivações, as mudanças e as transformações dos topônimos. Partindo dessa compreensão, é importante considerar que este trabalho está voltado às motivações dos nomes de avenidas, ruas e travessas da região interiorana de Vigia de Nazaré, nomeada Curuçazinho ou interior Curuçazinho. Para tanto, procedeu-se às seguintes etapas para a realização da pesquisa: pesquisa bibliográfica, levantamento dos nomes dos logradouros, investigação da motivação da escolha dos termos em questão e a classificação toponímica (Dick, 1990a; 1990b).

Desse modo, o presente trabalho visa apresentar as motivações dos topônimos usados para nomear avenidas, ruas e travessas da área rural do município de Vigia de Nazaré, localizado no nordeste do estado do Pará, que compreende cinco vilas: Tapera Velha, São Sebastião do Guarimã, Cocal, Vila Curuçazinho e Ponta. Nesse sentido, a pesquisa busca valorizar a cultura interiorana vigiense, considerando a motivação toponímica como principal foco deste trabalho.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como principais aportes teóricos as obras de Dick (1990a; 1990b), por meio das quais apresenta seus princípios teóricos e metodológicos para a realização da pesquisa toponímica. Além disso, os trabalhos de Santos (2015; 2019) e de Santos e Rodrigues (2021; 2024), sobre a toponímia de Vigia de Nazaré, contribuíram para a compreensão da toponímia vigiense investigada e para a ampliação desses estudos por meio desta pesquisa.

¹ Graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: brendomedeiros97@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal; docente orientadora deste trabalho. E-mail: carmenrodrigues89@yahoo.com

À vista disso, foram discutidas as seguintes questões, nos tópicos que seguem abaixo: algumas considerações teóricas sobre toponímia, um breve panorama histórico da região, a apresentação dos topônimos de cada vilarejo estudado, a motivação toponímica dos logradouros dos vilarejos e, por fim, uma reflexão sobre os dados coletados.

1 ESTUDOS TOPONÍMICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A toponímia teve sua primazia na França, com as pesquisas de Auguste Longnon (Melo, 2013, p.11). Ainda na Europa, outros estudiosos como Albert Dauzat contribuíram para um estudo classificatório dos nomes de lugares e métodos de pesquisa (Dick, 1990b). Entretanto, os estudos que vigoravam na época permitiram compreender que para os pesquisadores franceses, americanos, canadenses e outros, há realidades diferentes na pesquisa. Assim, o topônimo deve ser estudado a partir de etapas científicas, em que a “análise, seleção, comparação, interpretação e classificação dos fatos onomásticos seriam a meta a ser perseguida” (Dick, 1990a, p. 20).

A pesquisa toponímica é um campo interdisciplinar da Linguística, que permite agregar outras áreas do conhecimento, como a Geografia, a História, a Etnologia, a Antropologia etc., e tem o signo toponímico como objeto de estudo. Este diferencia-se do signo linguístico, pois, enquanto o signo linguístico é arbitrário e convencional, o signo toponímico é motivado, podendo também ser analisado a partir de um viés diacrônico e/ou sincrônico. Sendo assim, o aspecto diacrônico é considerado quando a análise do designativo volta-se para os motivos que impulsionaram o denominador a dar a determinada nomenclatura ao local nomeado; e o aspecto sincrônico é visto a partir da própria denominação, ou seja, considera-se o significado do topônimo (Dick, 1990a).

Dessa maneira, segundo Dick, o topônimo identifica uma região geográfica. Este individualiza o local, ou seja, lhe atribui características específicas. Essas particularidades quando são investigadas resgatam as memórias por meio dos nomes de lugares, como exemplifica Dick:

Verdadeiros “testemunhos históricos” de fatos e ocorrências registradas nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação: se a toponímia situa-se como crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal (Dick, 1990a, p. 22).

Assim, por meio do estudo linguístico-toponímico é possível conhecer a história do espaço nomeado e compreender as motivações das escolhas dos nomes, além de se valorizar a cultura e a memória de seus moradores.

Ao tratar sobre os aspectos que envolvem o estudo do topônimo, Dick (1990a; 1990b) também chama a atenção para as diferenças entre o termo *genérico* e o termo *específico*. O primeiro define a classe onomástica (rio, vila, travessa, rua, ilha etc.) e o segundo é o nome próprio que individualiza o local, isto é, o termo específico. Por exemplo, no sintagma toponímico *avenida Curuçazinho*, *avenida* é o termo genérico e *Curuçazinho* o específico. Esse último deve explicar a substância do topônimo, seguindo uma interpretação linguística em nível sincrônico.

Assim, Dick estabelece, na sua obra *Toponímia e Antroponímia no Brasil: coletânea de estudos* (1990b), 27 taxes que permitem analisar os topônimos a partir de sua natureza física ou antropocultural. As taxonomias de natureza física fazem referência a elementos de ordem vegetal, animal, orográfico e hidrográfico. Essa primeira repartição totaliza 11 taxonomias: astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiотopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, litotopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos e zootopônimos (Dick, 1990b).

Por sua vez, as taxonomias de natureza antropocultural estão relacionadas ao universo psicossocial do homem. Essas taxonomias são compostas por 16 taxes: animotopônimos ou nootopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematotopônimos, hierotopônimos, historiotopônimos, hodotopônimos, numerotopônimos, poliотopônimos, sociotopônimos e somatotopônimos. Todas essas taxes permitem analisar os nomes de lugares, que são motivados por elementos culturais ou humanos.

2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA REGIÃO

Conforme mencionado acima, as localidades pesquisadas estão localizadas no estado do Pará, no município de Vigia de Nazaré, pertencente à zona fisiográfica do Salgado, como é conhecida popularmente. A região estudada foi fundada por um conjunto de moradores, mencionados em um trecho da entrevista realizada com um morador da região:

Antônio Gil, o irmão dele que se chamava Manuel Piedade, entendeu? Que foi eles que foram os primeiros moradores daqui da localidade. Inclusive, teve outros moradores que eu vou, vou relatar agora: que era o Vidêncio Pereira, Nonato Pereira, Honorato Pereira, esses, Manuel Monteiro, Maria Monteiro, são pessoas antigo, muito antigo. Eles que fundaram o Curuçazinho. De lá vem Catarina, Morena, tia Raquel, tia Morena, Manuel Caiana, entendeu? Tio Miliano. Tem muito moradores antigo. Esses que foram as raízes do lugar. Eles fundaram a localidade (J. S., 2024).

Relata-se ainda que os fundadores se mudaram da localidade chamada Tabatinga e fundaram a primeira região conhecida originalmente como Tapera Velha, próximo aos rios Guajará Mirim, Serra Morena e Guarimã. Com o desenvolvimento da localidade, decorrido do crescimento das famílias, da expansão do trabalho da agricultura familiar, da atividade pesqueira e das plantações frutíferas, como o cultivo de mandioca e de cafeeiro, a região expandiu-se para o segundo espaço geográfico, hoje, conhecido como Vila Curuçazinho.

Na ordem cronológica, o vilarejo Ponta foi o terceiro a ser fundado, este é próximo ao rio Serra Morena e é ponto principal de desembarque de mercadorias resultantes da pescaria dos moradores. O quarto vilarejo teve como precursores da sua fundação os moradores H. P., N. P. e V. P., e foi nomeado como Cocal devido à expansão em grande escala de coqueiros nessa região, como aponta o entrevistado:

Cocal, porque tinha muito coco numa área, aí se passou a ser cocal. Entendeu? Eles (os moradores) viviam daquele coco ali. Apanhavam o coco, descascavam. Faziam plantação, depois de grande, eles apanhavam o coco, descascavam e levavam pra Belém. Embarcavam na canoa e levavam pra Belém (J. S., 2024).

A característica marcante desse espaço geográfico foi o desenvolvimento das plantações de coqueiros à margem do rio. O cultivo frutífero contribuiu para o desenvolvimento econômico da região, e o território em que esse fruto era amplamente plantado tornou-se uma área habitável chamada de vilarejo Cocal. Entretanto, hoje, essas lavouras já não são desenvolvidas como antes, e os grandes coqueirais já não fazem parte da realidade local, o que torna o topônimo opaco (Dick, 1990a).

O quinto e último vilarejo a ser fundado foi São Sebastião do Guarimã, antes chamado apenas de Guarimã.

Guarimã surgiu assim: com pessoas de idade, que foi o Chamató, a tia Dolores. Entendeu? O Tué, a esposa dele que eu me esqueço o nome dela. Entendeu? Esses são as raízes de lá do Guarimã. Mas o ramo é diferentemente daqui de Curuçazinho. O ramo de lá é roça, trabalhar em roça. Entendeu como é que é? Eles viviam de roça! Roçavam, plantavam. E aí

plantavam o jerimum. Plantavam o milho. Plantavam quiabo. Entendeu como é que é? Viviam dessa maneira! Hoje eles vévi, já. Pararam de trabalhar na roça, já vévi trabalhando empregado [...] (J. S., 2024).

Ainda segundo o entrevistado, esse vilarejo foi fundado por dois moradores antigos – Chamató e Dolores –, além de outros que trabalhavam com a roça de mandioca e dela faziam farinha para vender. Essa comercialização foi a principal fonte de renda dos seus moradores e familiares. A árvore guarumã, muito presente no vilarejo, era utilizada na fabricação de paneiros, usados para transportar os frutos cultivados na localidade, permitindo o crescimento sustentável da região (J. S., 2024).

O relato do morador J. S., do interior Curuçazinho, possibilitou a compreensão das razões que levaram ao surgimento dos nomes usados para os cinco vilarejos que integram a região interiorana de Vigia de Nazaré, nomeada interior Curuçazinho, o que, conforme Dick, como mencionado no item 1, remete ao aspecto diacrônico da nomeação do espaço geográfico. A seguir, serão apresentadas as análises sobre as motivações dos nomes dos logradouros das localidades pesquisadas, compreendidas a partir do significado dos topônimos, ou seja, trata-se da análise da motivação toponímica em uma perspectiva sincrônica.

3 ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO TOPONÍMICA DOS LOGRADOUROS DE VILAREJOS DE VIGIA DE NAZARÉ

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico a fim de se compreender a Toponímia, enquanto campo de pesquisa, com o intuito de se entender também os estudos toponímicos realizados em Vigia de Nazaré. Em seguida, foi feito o levantamento dos topônimos, por meio de uma conversa informal com um morador do vilarejo Cocal, o então presidente da Associação Ecológica dos Trabalhadores Rurais e Agroestrativista Moradores de Curuçazinho (AECOTRAMC).

Também foi feita uma investigação sobre a história da localidade. Esta constou de uma segunda entrevista gravada com um morador de 64 anos, que nos permitiu compreender aspectos sócio-históricos importantes do local. Após isso, foi realizada uma organização dos topônimos em fichas lexicográfico-toponímicas, para análise dos dados.

Para fundamentar este trabalho, o estudo teve como principais aportes teóricos as obras de Dick, intituladas *A motivação toponímica e a realidade brasileira* (Dick,

1990a) e *Toponímia e a Antroponímia no Brasil: coletânea de estudos* (Dick, 1990b), que nortearam a pesquisa.

De forma complementar, os trabalhos *Toponímia vigiense: a presença do tupi na toponímia de Vigia de Nazaré-PA* (Santos; Rodrigues, 2024), *A Hierotoponímia no município de Vigia de Nazaré* (Santos; Rodrigues, 2021), *Um estudo toponímico no município de Vigia de Nazaré-PA* (Santos, 2019), *Estudos dos topônimos de origem tupi do município de Vigia de Nazaré-PA* (Santos, 2015) foram consultados e, por conseguinte, contribuíram para este estudo.

3.1 Apresentação dos topônimos das vilas

De acordo com os métodos empregados nesta pesquisa, foi realizado o levantamento de 33 topônimos, que inclui os nomes dos cinco vilarejos já supracitados da região interiorana de Vigia de Nazaré – Tapera Velha, São Sebastião do Guarimã, Cocal, Vila Curuçazinho e Ponta – denominada Curuçazinho. Como parte desses designativos, foram analisados também os nomes de três logradouros da região, que aparentemente não fazem parte de nem uma das cinco vilas, conforme as informações obtidas por meio da Associação Ecológica dos Trabalhadores Rurais e Agroextrativista Moradores de Curuçazinho (AECOTRAMC), fundada em 2006 e presidida no vilarejo Cocal. Esta foi a principal fonte de informações para o levantamento dos topônimos analisados.

Esses topônimos estão organizados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Topônimos da zona rural de Vigia de Nazaré

REGIÃO/ VILAS	LOGRADOUROS
interior Curuçazinho (zona rural de Vigia de Nazaré)	
Tapera Velha ¹	
São Sebastião do Guarimã	rua Manuel Lino
	rua Serra Morena
	rua Odorico Soeiro
	rua Alana Tapajós

¹ A vila Tapera Velha, até então, não apresenta logradouros.

Cocal	rua Honorato Pereira
	travessa Bárbara Palheta
	travessa Joana Palheta
	travessa Catarina Pereira
	rua Teresa Pereira
	alameda Pedro Pereira
	rua Vidêncio Pereira
	alameda Floriscena Pereira
	rua Nonato Pereira
Vila Curuçaquinho ~ Vila de Curuçaquinho	avenida Curuçaquinho
	alameda Vista Alegre
	rua Pantoja de Brito
	alameda Edmar Pantoja
	rua Nova
	rua Bom Sossego
	rua Brito Saldanha
	alameda Lindalva Saldanha
	travessa São Pedro
Ponta	rua Armando Campelo
	alameda Cláudio Medeiros
	ramal Curuçaquinho
	rua do Silêncio
	rua Carvalho Pinheiro

Fonte: AECOTRAMC (Associação Ecológica dos Trabalhadores Rurais e Agroestrativistas Moradores de Curuçaquinho); comunicação pessoal/2024.

A partir dos estudos teórico-metodológicos de Dick (1990b), a pesquisa realizada nas localidades obteve como resultado a presença das taxonomias de natureza antropocultural, como: antropotopônimos, hierotopônimos, hagiopônimos, cronotopônimos, animotopônimos e poliotopônimos; e as taxonomias de natureza física, como: geomorfotopônimos e fitotopônimos.

3.2 Os topônimos de natureza antropocultural

Os topônimos pesquisados classificam-se, em sua maioria, como antropotopônimos; são 19 do total de 33 designativos. Essa categoria de designativos faz referência aos nomes de pessoas, ou seja, são “topônimos relativos aos nomes próprios individuais” (Dick, 1990b, p. 32). São eles: rua Carvalho Pinheiro, rua Manuel Lino, rua Odorico Soeiro, rua Alana Tapajós, rua Honorato Pereira, travessa Bárbara Palheta, travessa Joana Palheta, travessa Catarina Pereira, rua Teresa Pereira, alameda Pedro Pereira, rua Vidêncio Pereira, alameda Floriscena Pereira, rua Nonato Pereira, rua Pantoja de Brito, alameda Edmar Pantoja, rua Brito Saldanha, alameda Lindalva Saldanha, rua Armando Campelo e alameda Cláudio Medeiros. Todos esses topônimos guardam uma herança histórica, a de homenagear os moradores mais antigos da localidade e que possuem vínculos familiares com os fundadores da região.

Os demais topônimos motivados por elementos de natureza antropocultural somam um número bem reduzido. Dentre esses, notou-se a presença de “topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças” (Dick, 1990b, p.33), chamados de hierotopônimos, são eles: interior Curuçazinho, ramal Curuçazinho e avenida Curuçazinho. O designativo Curuçazinho tem como fato curioso e importante de sua história a influência do cruzamento dos rios Guajará Mirim, Serra Morena e Guarimã, que banham as localidades.

Dois topônimos foram classificados na categoria dos poliotopônimos – aqueles “constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial” (Dick, 1990b, p. 33); trata-se dos designativos Tapera Velha², o primeiro vilarejo a ser fundado, e Vila Curuçazinho. Vale ressaltar que há variação no poliotopônimo Vila Curuçazinho, em relação à fala de determinados moradores, usado também como Vila de Curuçazinho.

Outrossim, o estudo evidenciou a presença de hagiotopônimos na região, os nomes “relativos aos santos e santas do hagiolégio romano” (Dick, 1990b, p. 33), a saber: São Sebastião do Guarimã, o primeiro vilarejo para quem adentra a localidade, e a travessa São Pedro, localizada no vilarejo chamado Ponta.

Outra taxonomia de natureza antropocultural são os cronotopônimos, que segundo Dick (1990b, p. 32), remetem aos “topônimos que encerram indicadores cronológicos”. A autora informa que esses nomes apresentam em sua estrutura os

² TAPERA: “TAPÉRA corr. Tab-éra, a aldeia extinta, a ruína, lugar onde existiu uma povoação. Alt. Taguéra. V. Taba.” (Sampaio, 1987, p.322)

adjetivos “novo/nova, velho/velha”. Nessa taxonomia, foi classificado apenas o topônimo rua Nova. Um fato importante a ser ressaltado em relação à escolha do nome dessa rua é a ordem cronológica de sua fundação, pois foi fundada após a avenida Curuçazinho, mencionada acima.

Os demais topônimos de natureza antropocultural identificados no *corpus* coletado são: a rua do Silêncio, localizada próximo ao cemitério da localidade, a rua Bom Sossego e a alameda Vista Alegre, classificados como animotopônimos, pois fazem referência “à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, e em seu aspecto mais importante como fato cultural, não pertence à cultura física” (Dick, 1990b, p. 32).

3.3 Os topônimos de natureza física

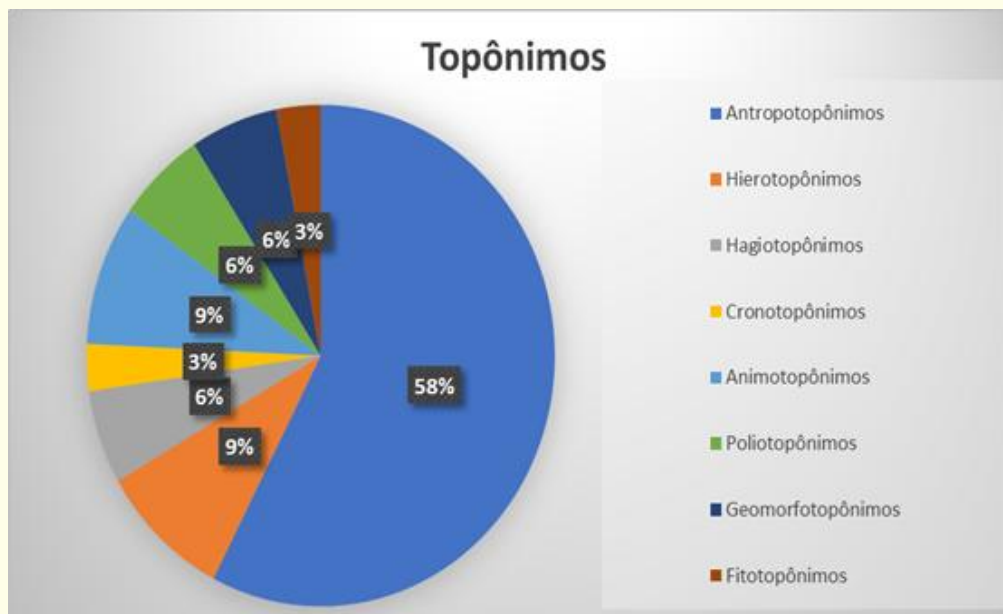
A pesquisa também obteve como resultado topônimos classificados na taxonomia de natureza física. Esses nomes de logradouros são motivados por elementos físicos ou naturais da região e são referentes à natureza, a elementos de ordem vegetal, animal, espacial, geográfico e hidrográfico de acordo com os estudos de Dick (1990a; 1990b).

Do total de 33 topônimos pesquisados, apenas três agrupam-se nas taxes de natureza física. Dois pertencem à taxa dos geomorfotopônimos, o vilarejo Ponta e a rua Serra Morena. Nessa categoria, incluem-se os nomes “relativos às formas topográficas: elevações (...), depressões do terreno (...) e às formações litorâneas” (Dick, 1990b, p. 31). O vilarejo Ponta, banhado pelo encontro dos rios Serra Morena, Guarimã e Guajará Mirim, configura o ponto onde os rios se encontram, conhecido pelos pescadores como Ponta do Baixo, já que a superfície do terreno tem o formato de uma ponta. A rua Serra Morena está localizada no vilarejo São Sebastião do Guarimã. O segundo formante desse topônimo, *Morena*, está atrelado à tonalidade das águas do rio Serra Morena, o qual possui um igarapé com águas escuras que banha a localidade. O terceiro topônimo pertence à classe dos fitotopônimos, ou seja, trata-se de um designativo de “índole vegetal” (Dick, 1990b, p. 31), o vilarejo Cocal.

3.4 Gráfico de apresentação geral dos resultados

A seguir, apresentam-se, no gráfico, os resultados da pesquisa sobre a motivação dos topônimos dos logradouros da região interiorana de Vigia de Nazaré.

Figura 1 - Topônimos



Fonte: os autores

De acordo com o gráfico, foram coletados 33 topônimos na região, sendo os topônimos de natureza antropocultural os mais produtivos. Neste grupo, estão os antropotopônimos com o maior percentual, 58%; os hierotopônimos com 9%; os animotopônimos com 9%, os hagiotopônimos com 6%; os poliotopônimos com 6% e os cronotopônimos com 3%. Quanto aos topônimos de natureza física, os geomorfotopônimos e os fitotopônimos correspondem, respectivamente, a 6% e 3% dos nomes coletados.

Assim, é importante destacar que há uma porcentagem acentuada de topônimos classificados na taxa dos antropotopônimos, isto é, aqueles referentes a nomes próprios de pessoas, que, no caso desta pesquisa, são usados para homenagear os moradores mais antigos da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas neste trabalho, a pesquisa buscou classificar, segundo o modelo taxonômico de Dick (1990a; 1990b), os topônimos dos logradouros dos vilarejos de Vigia de Nazaré, do Estado do Pará. A partir dessa perspectiva de

análise, procurou construir um breve panorama da história das localidades estudadas, cuja fundação foi motivada pelo desenvolvimento da agricultura familiar, da pesca e da roça. Assim, esta pesquisa revela, por meio da identidade cultural e linguística, a motivação das nomeações dadas aos vilarejos, às avenidas, ruas e travessas, cujos fundadores foram as antigas famílias moradoras da região, o que torna este trabalho de grande importância para o conhecimento histórico-cultural desse município e de seus vilarejos.

Assim, as motivações dos topônimos dos vilarejos de Vigia de Nazaré, a saber, São Sebastião do Guarimã, Cocal, Vila Curuçazinho e Ponta apontaram a presença de topônimos de natureza antropocultural, nas classes antropotopônimo, hierotopônimo, hagiotopônimo, cronotopônimo, poliotopônimo e animotopônimo. Além desses, também estão presentes nos dados, em um número bem menor, topônimos de natureza física: dois geomorfotopônimos e um fitotopônimo. Essas distribuições toponímicas revelam a natureza das motivações dos nomes dos vilarejos.

Observou-se, também, uma predominância de designativos de natureza antropocultural com a presença acentuada dos antropotopônimos, que correspondem a 58% do total dos nomes coletados, e a ocorrência de apenas três topônimos de natureza física, que remetem à formação topográfica do vilarejo Serra Morena e do vilarejo litorâneo Ponta e às diversas plantações frutíferas de coco que haviam no vilarejo Cocal.

Além disso, a maioria dos nomes são de origem portuguesa, com a presença de apenas três topônimos híbridos: vilarejo *Tapera Velha*, rua *Alana Tapajós* e vilarejo *São Sebastião do Guarimã*. O primeiro é constituído por vocábulo de origem indígena e portuguesa e os dois últimos por vocábulo(s) de origem portuguesa e indígena.

Ainda nessa perspectiva, é relevante apontar que as reflexões sobre esse estudo compreendem um campo de suma importância para a sociedade civil, pois auxiliam na compreensão dos signos que retomam as tendências ambientais, culturais, religiosas, sociais e políticas de um determinado município. Nesse caso, os topônimos da região interiorana vigiense entrelaçam no corpo semântico a identidade e os significados robustos das histórias do povo local.

A partir do desenvolvimento e dos resultados desta pesquisa, verificou-se a necessidade de aprofundá-la, por meio de pesquisas documentais e de entrevistas com representantes de órgãos governamentais, como a Prefeitura de Vigia de Nazaré e outros órgãos oficiais, como o IBGE.

REFERÊNCIAS

DICK, Maria V. de P. do A. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a.

DICK, Maria V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**: Coletânea de Estudos. São Paulo. 2º Ed. 1990b.

MELO, Pedro. **As Relações entre o léxico e o ambiente**: um estudo dos zootopônimos e fitotopônimos de origem indígena designativos dos municípios alagoanos. Alagoas. Revista Ambiental - UANEL. 2013, p.11.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 1857-1913. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; Colaboração de Albert Riedlinger; Tradução de Antônio Ehelini, José Paes, Izadoro Blikstein; 27º. Ed. Câmara brasileira do Livro, São Paulo: Cultrix, 2006

SANTOS, Laís de N. dos S. **Estudos dos topônimos de origem tupi do município de Vigia de Nazaré-PA**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2015.

SANTOS, Laís de N. dos S. **Um estudo toponímico no município de Vigia de Nazaré - PA**. 2019. Dissertação de Mestrado em Línguas e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

SANTOS, Laís de N. dos S.; RODRIGUES, Carmen L. R. **Toponímia vigiense**: a presença do tupi na toponímia de Vigia de Nazaré-PA. Revista Moara, n. 65, p. 147-169, jan-jul 2024.

SANTOS, Laís de N. dos S.; RODRIGUES, Carmen L. R. A Hierotoponímia no Município de Vigia de Nazaré. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 27, n. 79 Supl., p. 116-128, jan./abr. 2021. Disponível em:
file:///C:/Users/rodri/OneDrive/Documentos/ALUNOS%20EGRESSOS/LA%C3%8DS/PUBLICA%C3%87%C3%95ES/ARTIGO_A%20HIEROTOPON%C3%8DMIA%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20VIGIA%20DE%20NAZAR%C3%89_Laís%20e%20Carmen_2021.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

SAMPAIO, Teodoro. **O tupi na geografia nacional**/ Teodoro Sampaio; introdução e notas de Frederico G. Edelwwis. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília, DF: INL, 1987.

GLOSARIO TERMINOLÓGICO PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE LA PRODUCCIÓN DE ACEITE DE PALMA EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA Y COLOMBIANA: UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Alice Freitas Silva (UFPA)¹

Ivan Pereira de Souza (UFPA)²

1 INTRODUCCIÓN

La producción de aceite de palma desempeña un papel significativo tanto en la economía como en el paisaje agrícola de la Amazonia brasileña y colombiana. El fruto, de origen africano, extraído de la palma del género *Elaeis*, posee finalidad rica en variedad, como en la producción de su aceite, industria cosmética, productos de higiene, y más recientemente, para la producción de biocombustibles. Tratándose de cultivo, es la oleaginosa de mayor productividad, produciendo en media 8 toneladas de aceite por hectárea.

Aunque muy activo en la economía actual, la llegada de la palma en la Amazonía se registra a partir de 1940. El autor Homma (2016, p.15) comenta que el nombre responsable por traer el fruto - que hasta entonces sólo se hacía presente en territorios bahianos - para la región amazónica fue Francisco Coutinho de Oliveira, jefe del Campo Agrícola Lira Castro, del Ministerio de Agricultura. Además, el autor relata que fueron importadas de Costa de Marfil más de 115.000 semillas para ser cultivadas en el norte de Brasil, expandiéndose hacia la región Amazónica, también bañada por países hispanohablantes como Colombia, que actualmente es uno de los mayores productores de aceite de corozo (palma) en América Latina.

Brasil ocupa la 9ª posición en la producción de aceite de palma mundial y responsable por 395,000 ton /año, siendo Pará el estado del norte brasileño líder en la producción del corozo, con una puntuación anual de 3,200.000 t/CFF y una zona plantada de 231.669 hectáreas y zona cosechada de 200.000 hectáreas SEDAP (2020). De acuerdo con levantamientos del IBGE (2022), la producción de palma en el Pará fue de 2.902.177 toneladas.

¹ 1 Professora de Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. alice.freitas0601@gmail.com

² Professor Associado de língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. tradutor.ivan@gmail.com

Por otro lado, tratando de Colombia, el mayor productor de aceite de palma de Latinoamérica; informaciones de GOV.CO hizo un balance en el año de 2022 acerca de la facturación por la palma de aceite que apuntó el alcance de una cifra histórica de 1,77 millones de toneladas de Aceite Crudo de Palma (ACP) y un valor de \$9,71 mil millones.

En ese contexto, entre la Amazonía brasileña y colombiana, separada por un espacio geográfico y comercial subordinados al cambio de idioma y cultural, pero que utilizan del uso de términos específicos de una práctica común, es posible analizar el movimiento entre culturas que actúan dentro del área especializada de la producción de aceite de palma. Del mismo modo, en la enseñanza de la lengua, el enfoque intercultural tiene por objetivo ir más allá del aprendizaje restrictamente lingüístico, pero si proponiendo a la enseñanza de lengua, el aprendizaje del mundo, visto que, para comunicarse, es preciso mucho más que la construcción de la estructura de signos lingüísticos.

En el enfoque intercultural, así como los recursos de la lengua meta son fundamentales elementos del universo del aprendiz, ellos también deben ser reputados dentro del proceso de enseñanza, partiendo del conocimiento “del otro”, hacia el de sí mismo. En este contexto, como la producción del aceite de corozo es presente en la realidad de ambos países, fue trazado el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo la descripción terminológica PORT-ESP de la producción de aceite de palma, en la Amazonía brasileña y colombiana, puede colaborar para la enseñanza de ELE desde una perspectiva intercultural?

A partir de los planteamientos teóricos - que presenta la Terminología como un sistema de conceptos propios de un área especializada que aporta sus definiciones – invitamos a adentrar el universo del uso del vocablo especializado en la producción del aceite de palma. En suma, el objetivo de este trabajo es, con todo, elaborar un glosario terminológico, portugués - español, referentes al área especializada, a partir de la realidad de dos países - Brasil y Colombia - presentes en una ubicación geográfica con gran potencial económico, lingüístico y cultural, que posibilite tanto el desarrollo del conocimiento lingüístico específico, como de un mundo específico, elevando la lengua a su estado de inmanencia. Pensamos que este trabajo puede agregarse a los conocimientos tanto en el contexto brasileño, lo que permite (a partir de lengua) presentar a los aprendices una actividad dentro de su realidad que, todavía, en muchos casos siquiera conocen, como en el contexto colombiano, desde la misma mirada.

El repertorio terminográfico PORT-ESP de la producción de aceite de corozo BRA-CO fue idealizado como material de soporte para el ELE intercultural destinado a laicos, investigadores, estudiantes y trabajadores del área y de las lenguas. La elaboración de este producto terminológico, en formato de glosario PORT-ESP referente al área especializada de la producción de aceite de palma, actúa como actividad de valor social y económico debido a la contribución de soluciones para problemas de información, comunicación e integración de culturas diferentes dentro de una práctica compartida.

Por fin, creemos que la elaboración de la descripción del universo terminológico de la producción del aceite de palma, no solo favorece la integración de la competencia léxico semántica, como también, abre caminos y discusiones acerca del enfoque intercultural que se hace presente dentro de la lengua y del área especializada. El abordaje traspasa fronteras resultando un encuentro intercultural de realidades. Por ese motivo, la elaboración de la descripción de la producción terminológica de producción de aceite de palma, como un material de apoyo, proporcionará a la enseñanza de lenguas una comprensión más profunda de las culturas de la lengua materna hacia la meta. Eso permite que los aprendices desarrollen una visión más rica y contextualizada de la comunicación integrando no solamente la realidad de la lengua meta, pero siempre considerando el contexto y el espacio que el/los aprendiz/es ya está/n integrado/s.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Prácticamente incontables son las producciones sobre la Ciencia que poco es evidenciada fuera de las murallas académicas: la Lingüística. Los fundamentos que se integran a esta ciencia no se delimitan solamente en determinismo de un escribir o hablar “correctamente”, más allá que eso la lingüística se ocupa de la descripción y sistematización de fenómenos relacionados a la lengua. Indiscutiblemente, es una ciencia plenamente social, visto que su material de estudio es centrado directamente los usuarios sociales, por esto, se dedica en el análisis y descripción del funcionamiento de las lenguas, no de normas sociales y/o culturales y trata tanto de la lengua rescrita como del hablada (Demai. 2006, p. 38).

Con base en el objetivo - elaboración del glosario terminográfico bilingüe de la producción del aceite de corozo en la Amazonía BRA-CO - tratamos de utilizar concepciones que emplean la Terminología. Como contextualización, la terminología

consiste de un dominio de la Lingüística que se dedica a estudiar y describir el léxico técnico y/o científico de un área especializada. En esta ciencia, los conceptos de una práctica común mantienen una relación entre sí, donde la partida del trabajo terminológico del principio general del concepto, teniendo como objetivo delimitarlo y describirlo.

La Terminología abarca un dominio recientemente reconocido como Ciencia Social, puesto que en el trabajo terminológico por mucho tiempo ha sido considerado que la prescripción de una unidad terminográfica suplía la denominación de un término con base en una noción univoca, presupuestos de la teoría Teoría General de la Terminología propuesta por el austriaco Eugen Wuster en 1932. Para el autor, el objetivo principal de la Terminología era la estandarización (conceptual y denominativa) de los términos, con la justificativa de la búsqueda por una comunicación profesional precisa y univoca.

Por otro lado, muchos fueron los aspectos da TGT discutidos y analizados, lo que condujo los pasos del trabajo terminológico a otras direcciones. Según Finatto (2004), trabajos como de Rey (1979), Boulanger (1981), Hoffman (1982), Isenberg (1983), Brinker (1988), Heinemann (1991), Goudin (1993) fueron los que impulsaron los cambios del trabajo terminológico por los caminos de la Lingüística. Sin embargo, fue el trabajo de Cabré (1999) que presentó la más reciente vertiente de la terminología: la Teoría Comunicativa de la Terminología.

En suma, en la TCT, revisa la idea estandarizada que ha sido diseñada en Wuster, abriendo espacio para una teoría comunicativa. La TGT, transforma en danza el movimiento entre concepto y denominación, convirtiéndoles como soporte, integrándoles como dependiente uno del otro. Además, la variación lingüística es contemplada, diferente de lo que fue propuesto en la década de 90, mayoritariamente referente al término. Con todo, la pretensión de esta teoría tratase de establecer fundamentos de una teoría más amplia acerca de la Terminología, de forma de instrumentalizarla como forma de favorecer y ampliar los estudios y descripción los objetos terminológicos (Almeida, 2003).

Asimismo, a través de la elaboración terminológica PORT-ESP del aceite de palma en la Amazonía BRA-CO se puede encontrar rasgos culturales que contribuyen en el ELE, no solamente por tratarse de una práctica común, sino porque la lengua y cultura son elementos indisociables. De igual importancia, es considerar, en el proceso

de enseñanza y aprendizaje, el diálogo entre las culturas entre la lengua materna con la lengua meta, utilizamos los preceptos de Mendes, que subraya:

Professores e aprendizes, desse modo, devem aprender a compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial (2004, p. 16-17).

Se puede afirmar que el proceso de Globalización no ha solamente marcado de modo económico el mundo que vivimos hodiernamente, como también, de forma negativa a integración de políticas dominantes que, sobre todo, genera desapariciones y silencio de universos culturales, en la tentativa de integrar una universalización de tradiciones particulares de las potencias económica y políticas dominantes, acciones resultantes principalmente sus racismo y xenofobia mascarada (o desenmascarada), como escribe Mendes.

Em meio a tantas diferenças que conformam a vida contemporânea, seja pela heterogeneidade de seus grupos humanos, seja pelos diferentes modos de participação do indivíduo na vida cotidiana e nos acessos às 'facilidades' da vida moderna, não podemos ficar imunes às antinomias local/global, local/mundial, nós/outro, nacional/estrangeiro, homogêneo/heterogêneo, maioria/minoria, dominador/dominado etc. Pensar a diferença, ou melhor, pensar sobre aquilo que temos de diferente, para tentar parecermos iguais, tem sido uma preocupação constante daqueles que refletem sobre a cultura. Nesse movimento, está toda uma corrente de discussão que se ocupa com as questões da globalização e seu impacto sobre a cultura e seus diferentes modos de atuação nas sociedades humanas. (2004, p. 67)

Las prácticas de enseñanza de lengua que integran aspectos culturales de la realidad cercana del alumno promueven la auto identidad a través de experiencias de su propio entorno, lo que favorece la sensibilidad y curiosidad de conocer el otro, partiendo de la subjetividad hasta la intersubjetividad.

Aunque este trabajo se trate de un análisis de actividad de dos países con lenguas distintas, ambos se integran en una práctica comercial común. Además, los países se integran a una región rica desde la diversidad en vegetación y pueblos, luego, se manifiestan las posibilidades de explotar lenguas y culturas de mundos distintos, pero cercanos. Consecuentemente, estos factores favorecen la enseñanza de lengua como un todo, traspareciendo al aprendiz las diversidades del mundo, promoviendo una formación social más amplia y empática.

Para que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L2, dessa forma, possa permitir aos seus participantes vivenciarem experiências autênticas na/com a nova língua-cultural, é muito importante a interação e o contexto no qual a interação tem

lugar. No entanto, é necessário que essas experiências aconteçam em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade (Mendes, 2004, p. 163).

La interculturalidad exige experiencias auténticas con la lengua meta. Partiendo de eso, en nuestra producción pensamos en integrar a estas experiencias, elementos de un área específica que se hacen presente en ambas realidades, promoviendo lo que define las OCEM “A língua passa a ser vista, então como fonte de ampliação de horizontes culturais” (Brasil, 1999, p. 61).

3 METODOLOGÍA

Esta investigación es de enfoque predominantemente cualitativo y descriptivo. El trabajo reunió unidades terminológicas de la producción del aceite de palma para transformarlas en un glosario bilingüe portugués español destinado a la enseñanza de ELE desde una perspectiva intercultural. Ante todo, aunque se trate de un material bilingüe, los procedimientos de ejecución de proyectos terminológicos bilingüe siguen los mismos criterios de obras monolingüe como explica Barros

Todos os critérios relativos aos objetivos e público-alvo, ao conhecimento da área, aos modelos teóricos, aos limites da pesquisa, ao cronograma de atividades, ao estabelecimento do corpus, à recolha dos termos e ao levantamento dos dados, apresentados anteriormente, devem ser respeitados em todo tipo de obra (monolingüe, bilíngüe ou multilíngüe) (2004, p. 231).

Sin embargo, en la producción bilingüe del GTPAP, los procedimientos metodológicos para la determinación de las equivalencias para los lemas siguen la atención para no determinar equivalencias estandarizada, pues desde la óptica semántica esta normalización desatenta a otros factores relacionados a posibles polisemias y problemas en su equivalencia, como explica Souza:

Porque tanto as unidades léxicas do português como as do espanhol podem ser polissêmicas, de tal maneira que as diferentes acepções que se podem distinguir em português não correspondem às mesmas acepções de um só equivalente espanhol; 2. As acepções da unidade léxica portuguesa e espanhola não se delimitam precisamente mediante os mesmos traços distintivos, de tal maneira que mesmo quando tem a mesma acepção, a unidade léxica portuguesa pode ter diferentes equivalentes espanhóis de acordo com o traço distintivo decisivo em um contexto determinado ou na respectiva situação de comunicação. (2010, p.81)

Con esto, seguimos los criterios metodológicos adoptados por el autor citado anteriormente relacionado a la admisión de una nota, en nuestro caso, enciclopédica, cuando necesario, para substanciar otras ocurrencias del concepto decodificado de

manera distinta. Sin embargo, en la elaboración del proyecto, no ha sido encontrado una cantidad numerosa de variaciones en la consulta de los materiales. Por el primer momento, nos pareció que el recorte dimensional de los territorios investigados y los medios de las recolectas de los términos son los principales fundamentos para explicar este evento. Las equivalencias en los exiguos casos de variaciones fueron definidos a través de las ocurrencias presentes en los materiales escritos científicos que constituyeron las fuentes de la recolecta.

En suma, la metodología de este trabajo fue dividida en tres etapas:

1. recolecta, a través de trabajos y materiales escritos producidos en Brasil y Colombia en portugués y español referentes a la palma, términos especializados de la producción del aceite de palma que componen la nomenclatura del repertorio;
2. tratamiento de las unidades a través de ficha terminográfica;
3. redacción de las entradas.

4 DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CAMPO CONCEPTUAL ACEITE DE PALMA

En la investigación terminológica, la etapa de organización de los conceptos es realizada a través de la construcción de un sistema estructurado, siendo una etapa fundamental en el trabajo terminológico. Barros (2004, p.112) explica que “el sistema conceptual determina los límites del dominio sobre cual se desarrolla la pesquisa terminológica que es determinada por el *corpus* de la misma por la visión y abordaje del terminólogo en relación al dominio explotado”.

Aunque el trabajo se trate de un recorte de lengua de uso de una práctica específica, la Terminología camina con la Sociolingüística, una vez que un contorno de la lengua dentro de grupos específicos utilizándola en su total nivel de eminencia. En la lengua general, el léxico de las lenguas posee estructuras de grupos semánticos que cargan trazos comunes en su significado. Igualmente, en la terminología, el universo técnico específico presenta agrupamientos de sistemas conceptuales que mantienen relaciones de un universo común, constituyéndose lo que conocemos como estructura conceptual. En el repertorio que elaboramos, se reúnen unidades lingüísticas del recorte que delimitamos que registran conceptos técnicos de la producción de aceite de palma.

Ante todo, se pudo resaltar que, en el trabajo terminológico, el punto de partida se da al establecimiento de este sistema conceptual de un dominio, donde los conceptos hacen parte de un campo conceptual. Barros (2004) comenta que el campo conceptual

puede ser visto como un subconjunto de un sistema de conceptos más grande, siendo él mismo un sistema de conceptos. En este sistema, los conceptos pueden ser analizados desde el punto de vista de las relaciones existente entre otros conceptos del mismo dominio. Por el contrario del campo semántico, que describe una unidad lingüística con base en una concepción polisémica.

En nuestro trabajo, la terminología investigada describe un procedimiento – la producción de aceite de palma –, por ello establecemos niveles jerárquicos de los términos que se emplean en el proceso de producción. Con esto, delimitamos como hipónimos de producción de aceite de palma las unidades lingüísticas que representan las etapas del dominio que describen a fin de recolectar términos (en clasificación de sustantivos y verbos) que representan elementos que se integran cada una de las fases del dominio – en la realidad de la Amazonía brasileña y colombiana –, desde el cultivo hasta explotación del producto. Por fin, vale recordar, que, debido una realidad limitada a la investigación de campo, este trabajo se ha limitado solamente a recolectas de términos presentes en trabajos científicos publicados referentes a la palma, por lo tanto, los términos populares, que en general son encontrados en la experiencia de la lengua hablada, no han sido integrados a nuestra producción.

5 CORPORA

El *corpus* de un trabajo lexicográfico consiste en la recopilación de textos sometidos a análisis metodológicas que abarcan todas las estructuras del dominio para que proporcione un resultado amplio y rico, pero sin volverse un factor irreductible para que no comprometa la investigación haciéndola espinosa.

Para Demai (2006, p.102) el *corpus* debe propiciar al terminólogo la erudición de los conceptos e identificación de los términos del área; por eso, debe fornecer, idealmente, contextos definitorios y explicativos, aunque ni siempre ocurran. Conforme la concepción de la autora, ese *corpus* representa un determinado lenguaje especializada en uso y debe servir de fuente para que se reconozcan usos terminológicos en su dimensión más amplia, lo que comporta patrones textuales y fraseologías.

6 FUENTES PARA SELECCIÓN Y ELABORACIÓN DEL VOCABULÁRIO

Para el corpus de análisis, es decir, los textos de donde fueron extraídas las unidades terminológicas que componen la nomenclatura del GTPAP, fueron utilizados materiales escritos auténticos referentes al dominio con alcance geográfico, lingüístico

y temporal de las realidades de la Amazonía brasileña y colombiana, como una de las recomendaciones de Barros (2004) en la ejecución terminológica acerca del corpus:

- d) língua: verificar se a obra é uma tradução ou se o autor escreve em sua língua materna. Não se deve estudar o vocabulário empregado por um autor em traduções de suas obras. Esse tipo de pesquisa deve sempre ser feito na língua original. Em contrapartida, mesmo que a obra tenha sido escrita em uma língua x e o autor não seja nativo dela, deve-se levar em conta esse fator no momento da análise. Em trabalhos terminológicos, deve-se dar preferência a autores do mesmo domínio que escrevam em sua língua materna;
- e) alcance geográfico e temporal: verificar se a obra se restringe a aspectos particulares de uma região ou se suas informações alcançam extensões territoriais maiores. O mesmo deve ser feito com o tempo. Obras sobre questões regionais e relativas a certos períodos de tempo podem conter regionalismos e arcaísmos. Esses elementos podem ser interessantes ou não para a pesquisa, dependendo do caráter desta última. O pesquisador deve avaliar esses dados. (p. 204)

Las fuentes para el trabajo terminológico se pueden constituir de textos escritos u orales. Sin embargo, nuestro trabajo fue limitado solamente en los textos escritos de autores de la Amazonia brasileña y colombiana, lo que puede haber afectado directamente el conjunto de unidades terminológicas, tanto en el número final de unidades recolectadas, como en el registro de unidades con variaciones lingüística o polisémicas. Por otro lado, no ha sido una ciclópica sorpresa, naturalmente, “los materiales terminográficos contienen un conjunto de unidades lexicales más restrictos que los diccionarios de lengua, justamente por atenuarse a uno o a pocos dominios” (Barros, 2004, p.208).

6.1 Recolecta electrónica

Indiscutiblemente, se puede afirmar que la tecnología ha sido integrada en diversas áreas de la vida humana como herramienta facilitadora para el logro de diferentes y diversificadas prácticas, tanto en el uso del cotidiano, como en los estudios y en las investigaciones científicas. Así, Zapparoli comenta:

As mais diversas áreas beneficiam-se, atualmente, dos recursos que a Informática coloca à sua disposição. Também nos estudos da linguagem, são indiscutíveis as vantagens da utilização do computador no armazenamento, processamento e recuperação quantitativa e qualitativa de informações, sobretudo em tarefas em que se manipulam grandes volumes de dados (2002, p. 223)

Como mencionado por el autor, la Lingüística fue una de las áreas del conocimiento beneficiada por el procesamiento computacional, contribuyendo para que muchos profesionales como lexicógrafos y terminólogos produjeran sus materiales con

niveles de agotamiento vultuosos para recolectas y tratamientos de forma más rápida, organizada y eficaz.

Aún referente a las selecciones fuentes del trabajo terminológico, comentemos sobre la recolecta de los términos que pueden ser realizada manualmente, o por medios electrónicas, lo que nos hace resaltar la importancia que la informática viene trayendo una ejecución célere y eficaz para las producciones de productos terminológicos, aunque los conocimientos lingüísticos de un experto nunca serán sustituidos por un aparato. Sin embargo, la tecnología puede caminar juntamente con el profesional, ayudándole en la ejecución expedita de la etapa de selecciones de los términos, como comenta Barros

Esse tipo de trabalho também pode ser uma opção do profissional da Terminologia. A recolha dos termos, por exemplo, pode ser feita manualmente ou eletronicamente. O trabalho manual pode parecer arcaico, mas ainda é muito praticado e não deixa de ter seu valor. Nem sempre o pesquisador tem à sua disposição material informático de ponta, o que não, obrigatoriamente, inviabiliza o trabalho. Evidentemente o uso de computadores de última geração, scanners e programas adequados promove maior rapidez à pesquisa e garante maior facilidade na recuperação da informação. Existem atualmente diversos programas computacionais especialmente criados para a recolha dos termos e o levantamento dos dados. (2004, p. 210)

Siguiendo estos racionamientos, todas las etapas da metodología conjeturado para la producción de nuestra recopilación presiden de un corpus referencia cabalmente digital. Ante todo, para el corpus de nuestra pesquisa, y consecuentemente selección de nuestra nomenclatura, fueron utilizados libros de cultivo; artículos científicos relacionados a la producción, artículo sobre variedad de especies y actuación en el mercado; y, por fin, datos (producción, explotación y consumo) de federaciones tanto en el Brasil como en Colombia integradas a la realidad de la industria de la palma para selección y tratamiento de forma electrónica.

7 ELABORACIÓN DE LAS FICHAS TERMINOLÓGICAS

La etapa de elaboración y relleno de las fichas desempeña una gran importancia dentro del trabajo terminológico, visto que es a través de ella que se contempla la macroestructura del material, que registran todas las informaciones congruentes al conjunto de unidades terminológicas levantadas a partir de la lectura del *corpus*. El modelo de ficha desarrollado en este trabajo contempla 7 (siete) campos: 1. Termo (entrada); 2. Registro en diccionarios de lengua portuguesa; 3. Equivalente en lengua española 4. Registro en diccionarios de lengua española; 5. Definición; 6. Ejemplo en LE; 6. Nota enciclopédica. Conforme el ejemplo abajo:

Figura 1– Modelo de Ficha terminológica para el GTPAP

TERMO			
REGISTRO DICIONÁRIO PORTUGUÊS	MICHAELIS		
	SI	NO	NOa
EQUIVALENTE ESPANHOL			
REGISTRO EM DICIONÁRIO ESPANHOL	DALE		
	SI	NO	NOa
DEFINIÇÃO			
EXEMPLO LE			
NOTA ENCICLOPÉDICA			

Fuente: Autores

1. TÉRMINO (ENTRADA)

La microestructura se refiere a la estructura interna del artículo lexicográfico, conteniendo un conjunto de informaciones acerca del término, o sea, el trabajo se desarrolla en torno de él, desde la búsqueda de su información gramatical, los equivalentes (em nuestro caso en español), la definición, los ejemplos en contextos reales de uso, entre otras informaciones que el terminólogo pretende explotar. Sobre la entrada en la lexicografía y en la terminología, Barros comenta:

Em Lexicografia, a entrada é também chamada endereço e em Terminologia, vedeta (termo-vedeta ou termo-vedete). A unidade linguística que recebe um tratamento lexicográfico ou terminográfico é chamada unidade de tratamento. Do ponto de vista gráfico, a entrada é normalmente escrita em negrito e é separada do corpo do enunciado lexicográfico ou terminográfico (por dois pontos, por exemplo, ou por outro recurso). O signo lingüístico em posição de entrada deve sempre começar por uma minúscula, salvo nos casos de convenção que obrigue sua escrita com maiúscula em qualquer enunciado. (2004, p. 158)

Aunque los criterios metodológicos adoptados para la recopilación de los términos abarquen los verbos, como resultado final nuestro repertorio fue compuesto solamente por sustantivos. En consecuencia, registramos las informaciones morfológicas del sustantivo referentes al género: m para sustantivos masculinos, y f para los sustantivos femeninos.

El número total de términos tratados en nuestra investigación fueron 47, a pesar de haber considerado la recopilación de variantes referentes a posibles sinonimias entre las unidades tanto en portugués como en español, solamente dos casos fueron

identificados 3 ocorrências de variações, sendo estas, referentes a los términos: *óleo de dendê*, *óleo de palmiste* y *palmeral*.

Las entradas del GTPAP contienen términos en portugués y sus equivalentes en español. En la lematización de los términos recogidos, como dicho anteriormente, no tuvimos numerosos casos de variaciones que dificultara el proceso de identificación del lema. Sobre ello Barros define:

A entrada é um modelo de realização de palavras-ocorrência e representa, assim, suas variantes. Ela é a síntese mor fonsintática e léxi-co-semântica das ocorrências, é o lema, a forma de base, ou seja, a estrutura escolhida segundo as convenções lexicográficas e terminográficas para representar uma palavra. O processo de identificação e de agrupamento conceptual subjacente aos lemas é chamado lematização. (2004, p.158)

Ante esto, para determinarnos la lematización de los términos recogidos que poseen variaciones, corroboramos las ocorrências de uso dentro de los materiales, además de verificar en búsquedas en sitios de Internet. En suma, el término con mayor uso fue determinado como entrada en la ficha terminológica.

2 REGISTRO EN DICCIONARIO DE LENGUA PORTUGUESA Y ESPAÑOLA

En nuestra ficha, añadimos el campo de los registros de diccionarios tanto en portugués como en español para verificarnos el asentamiento escritos dentro de materiales oficiales. Los diccionarios utilizados en portugués fue el *Michalis*, y en español, el diccionario elegido fue el *Real Academia Española*. Este registro además de conferir el empleo de los términos en textos referenciales sirve para conferir las definiciones existentes y asentados, además de ayudarnos en la verificación de equivalencia en casos de polisemias encontradas a través del registro de uso. En la ficha, el campo para el registro está especificado con el nombre de los respectivos diccionarios y los espacios con las tres posibilidades de registro: SÍ cuando haber registro con la acepción utilizada en el campo semántico de la especialidad investigada; NOa para representar que no hay el registro, pero con una acepción distinta; y NO para lemas no registrados.

3 EQUIVALENTE EN LENGUA ESPAÑOLA

En este campo de la ficha se registra los equivalentes en lengua española. Con la falta de variaciones, posiblemente por el recorte geográfico lingüístico-cultural de nuestra investigación, hemos determinado los equivalentes los términos con su

respectiva monosomia referente al dominio. A los minguados casos de sinonimia, para encontrar equivalentes en español para las unidades lematizadas en portugués, verificamos su ocurrencia de mayor uso a través de la apuración de los materiales bibliográficos, en el diccionario *RAE* y en búsquedas en el *Google* en sitios de federaciones del dominio como la *FADEPALMA*.

4. DEFINICIÓN

Según Barros (2004, p. 58), el enunciado que describe el contenido semánticoconceptual de una unidad lexical o terminológica en una posición de entrada de un artículo lexicográfico es conocido como definición o enunciado definicional. En este campo, nos ocupamos en expresar el concepto para explicar y presentar la información sobre el significado de los términos acerca del recorte lingüístico de la unidad. La definición en nuestro trabajo fue elaborada, *a priori*, en lengua portuguesa visto que el material fue idealizado para aprendices/profesionales del área/curiosos del Brasil que tienen el español como lengua extranjera, sin embargo, el trabajo tiene la posibilidad de expandirse a usuarios hispanohablantes, siendo necesario la ampliación de las informaciones en español.

Los paradigmas para el modelo de estructuración léxico semántico fueron definidos a través del universo descrito en este trabajo – producción de aceite de palma –, siguiendo las orientaciones que observa Barros (2004. P,161), las informaciones presentes en el artículo lexicográfico de un material terminológico deben hacer parte del recorte del contenido de la unidad lingüística descrita dentro de un campo específico. Además, fueron llevados en consideración el público-objetivo, adoptando modelos de definición que se los situara y se los situara sin que hubiera tantas informaciones técnicas que impidiera la comprensión de los términos.

5. EJEMPLO EN LENGUA ESPAÑOLA

Como dicho anteriormente, el público-objetivo en principio fue idealizado concentrándose en usuarios brasileños que tienen el español como lengua meta, de ahí que, utilizamos ejemplos en español del uso real de los términos. El recorte lingüístico-cultural establecido fue el territorio de la Amazonía colombiana, los criterios empleados hicieron parte de esta delimitación territorial. Fueron considerados dos fundamentos que seguimos para la selección de nuestros ejemplos, que exigieron de las fuentes: autenticidad y pertenencia al dominio de la producción de aceite de palma. Los ejemplos

fueron extraídos directamente de las materiales fuentes de la recolecta de la nomenclatura, siempre verificando los ejemplos en contexto también en portugués, para que se confirmara el uso real dentro de las dos realidades.

6. NOTA ENCICLOPÉDICA

En el campo dedicado a la nota enciclopédica, definimos dos tipos de informaciones registradas: informaciones léxico-semántica relacionada a presencia de sinonimia para dados términos tanto del portugués como del español, en este caso registramos las variaciones que fueron encontradas dentro de la recolecta en las dos lenguas; el según tipo es referente a informaciones em formato resumido sobre el término dentro del dominio, como curiosidades o informaciones relevantes llevando en consideración principalmente su importancia al público interesado en la especialidad.

8 REDACCIÓN DE LAS ENTRADAS

La microestructura de un trabajo terminológico se refiere a la estructura interna del artículo lexicográfico (o seguimiento informativo) o sea, es la reunión del conjunto de informaciones reunidas relacionados a determinados términos del dominio.

Según Almeida (2006, p.97), cada artículo lexicográfico contiene informaciones obligatorias como: entrada; clase morfológica, informando el género de los sustantivos, la clasificación de verbos; equivalencia en lengua extranjera; definición; contexto; y remisivas. Por otro lado, las no sistemáticas son informaciones no-recurrentes. Las sistemáticas pueden ser informaciones enciclopédicas; sinónimos; e indicaciones de uso.

La estructura organizacional de nuestro artículo lexicográfico fue elaborada de la siguiente forma:

- Entrada – portugués como lengua de partida (LP);
- Información morfológica del género del sustantivo de la LP;
- Definición;
- Equivalente – español como lengua de llegada (LL);
- Información morfológica del género del sustantivo de la LL; • Ejemplo en lengua española; • Por fin, nota enciclopédica.

Como en el ejemplo a seguir:

DECANTAÇÃO sf

Processo de filtragem das impurezas sólidas do óleo de dendê. decantación
sf. *La clarificación estática hecha por decantación logra separar el 90% del*

aceite aproximadamente. Nota enciclopédica: Este processo também é conhecido em português como depuração, e em espanhol como depuración.

9 TRANSPOSICIÓN ENTRE TCT E TGT EN EL GTPAP

La Terminología se trata de una asignatura que ha venido a la luz de las discusiones sobre las esferas lingüísticas aún muy recientemente, aunque en su sentido más amplio, se manifestaba desde el surgimiento humano en sus actividades laborales en motivo su alta ligación en contextos profesionales. En cuanto los trayectos eran trazados por medio de análisis y discusiones acerca de los trabajos desarrollados involucrados a esta ciencia, surgieron dos aspectos que se aglutinaron en la estructuración de esta ciencia, que bifurcase en *Terminología prescriptiva* e *Terminología descriptiva*.

El autor que rige los preceptos sobre la terminología prescriptiva es, también, el autor que produjo el primer trabajo que concibió la terminología como ciencia. En 1931, Eugen Wuster presentó su tesis de doctorado con el tema *La Normalización Internacional en la Técnica Electrónica*, naciendo, también, la Teoría General de la Terminología (TGT). Para definir terminología, Wuster apunta tres significados:

- I. em primeiro lugar, terminologia é o sistema de conceitos próprios a um domínio especializado e de suas denominações; é, pode-se dizer, um conjunto de termos com suas significações;
 - II. o segundo sentido principal de "terminologia" é o da teoria da terminologia, em uma dada língua, de um domínio especializa-do, ou, se se quiser, lexicologia especializada desse domínio;
 - III. o terceiro significado que o autor atribui à terminologia é o de teoria geral da terminologia, ao considerar que, por abstração, encontram-se em terminologia princípios comuns que são gerais a domínios variados em diversas linguas.
- (Lurquin, 1979, *apud*. Falstich, 2001, p. 13)

Wuster defiende que unos de los objetivos de la terminología prescriptiva era universalizar las terminologías de las áreas especializadas, para que, a través de la estandarización, proporcionara una comunicación sin ambigüedad o polisemia, para que solamente un término represente un concepto. Aunque Wuster tenga asociado la terminología a la Lingüística Aplicada, la teoría de la terminología prescriptiva es de carácter prescriptivista y normativista, lo que huye de las premisas de los estudios lingüísticos. En primer momento, el autor analizaba el signo lingüístico como punto de partida del trabajo terminológico, sin considerar relevante la relación de dependencia del significante y significado:

Em primeiro lugar, todo trabalho terminológico utiliza como ponto de partida os "conceitos" com o objetivo de esclarecer delimitações claras entre eles. A terminologia considera que o âmbito dos conceitos e o das denominações

(= os termos) são independentes. Por essa razão, os terminólogos falam de "conceitos", ao passo que os linguistas falam de "conteúdos de palavras", referindo-se à língua geral. Para os terminólogos, uma unidade terminológica consiste em uma "palavra" à qual se atribui um conceito como seu significado, enquanto que para a maioria dos linguistas atuais, palavra é uma unidade inseparável composta de forma e conteúdo (Wüster, 1998, p. 21).

La autora Demai (2006, p.70) es asertiva cuando dice que para Wüster, el término sería una "unidad de conocimiento", no una unidad lingüística, merced de las coerciones sociolingüísticas inherentes al establecimiento y utilización del lenguaje humana. De esta manera, el término sería mono referencial, invariable y absoluto, sin espacios para ambigüedad, polisemia o sinonimia. Para el autor, la variación lingüística representaba la "perturbación lingüística", aunque reconociera la polisemia de los términos, decía que, en el área especializada, la unidad terminológica debería ser monovalente, presentando como solución, la normalización de las unidades.

Sin embargo, en la década de ochenta la variación lingüística en los lenguajes de especialidad se ve como objeto de estudio para entender y comprobar que se trata de un fenómeno que está plenamente asociado a cuestiones sociales. Muchos aspectos de la Teoría General de la Terminología fueron revisados y discutidos, trayendo una nueva visión lo que dice respecto al término unidades terminológicas variables, naciendo, así, la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT):

Esta teoria, denominada de Teoria Comunicativa da Terminologia (conhecida como TCT) contempla a variação linguística em toda sua dimensão, além de estipular que tanto o conhecimento especializado, quanto os textos especializados, como as unidades terminológicas podem ocorrer em diferentes níveis de especialização e serem descritas em diferentes níveis de representação. Só assim, a terminologia do desejo passa a ser a terminologia da realidade (Cabré, 1999, p. 126).

La TCT surgió em contraposición a las percepciones de la TGT, entendiendo que la variación es un fenómeno natural inherente a la lengua, donde en las producciones, deben ser consideradas y registradas, visto que los conceptos sufren influencia de factores sociales, culturales y lingüísticos. Además, en la Teoría Comunicativa de la Terminología, su objeto de estudio pasa a ser analizado por tres diferentes perspectivas: social, cognitiva y lingüística.

Con el surgimiento de la TCT, los términos no son vistos como unidades independientes, como fue regido anteriormente pela TGT. En realidad, en la TCT las unidades terminográficas, así como en la lengua general, pertenecen a grupos/sistemas lingüísticos. Entre los presupuestos básicos de la TCT, Bevilacqua menciona los siguientes:

- É uma perspectiva linguística que incorpora, além de uma teoria da língua, uma teoria do conhecimento e uma teoria da comunicação;
- Concebe a língua como um sistema que inclui gramática, semântica e pragmática;
- Considera os textos ou os discursos especializados como base da comunicação especializada e, portanto, estes discursos fazem parte da língua natural [...];
- Considera o texto como âmbito natural das Unidades de Significação Especializada, o que permite uma descrição mais ampla das unidades terminológicas bem como de outras unidades de significação especializada. (2004, p.122)
-

Aunque en nuestra producción los resultados hayan presentado exiguos registros de unidades terminológicas con presencia de ambigüedad o polisemia, no tenemos la pretensión de producir un material con informaciones estandarizadas. Reconocemos que la lengua como un elemento histórico, social y soberano, altanero sobre ella solamente su comunidad hablante.

10 DIFUSIÓN INTERCULTURAL EN EL GTPAP PARA ENSEÑANZA DE ELE.

Desde el principio de la engendración de nuestra investigación, miramos la propuesta de esta producción con dos lentes que se patentan las vertientes de nuestra pesquisa tanto en el carácter lingüístico como, también, en una perspectiva intercultural. La construcción de un material lingüístico de dos realidades que practican el mismo dominio abarca la esfera de la interculturalidad donde se puede explotar los movimientos de valorización de diferencias y de auto conocimiento de identidad nacional.

Con el material final del GTPAP es posible amalgamar procedimientos que fusionaran a lo que se establece el multiculturalismo, rompiendo el carácter homogeneizador, pegado principalmente en el ambiente educacional justificado por medio del “discurso da igualdade”. El término multiculturalismo, puede indicar diversos énfasis: a) actitud a ser desarrollada en relación a la pluralidad cultural; b) meta a ser alcanzada en un determinado espacio social; c) estrategia política referente al reconocimiento de la pluralidad cultural; d) cuerpo teórico de conocimientos que buscan entender la realidad cultural contemporánea; e) carácter actual de las sociedades occidentales (Canen e Moreira, 2001).

Al tratar de enseñanza de lengua, es necesario, ante todo, tomarse cuenta que la comunicación es un proceso complejo que va muy allá de verbalizar y comprender cada enunciado parafraseado de una expresión, que el modo comunicativo posee modos de actuación verbal y no verbal que pueden ser manifestados en una multiplicidad de

contextos donde el sentido puede estar atrincherado a características de la realidad del hablante. Mendes (2004, p.153) comenta que la comunicación involucra conflictos, negociación de significados entre mundos distintos o entre modos de estructuración de la realidad diferente, pues implican contacto entre hablantes, entre sujetos culturales específicos que participan de una misma cultura o de culturas distintas.

Concediéndose a una práctica, la descripción terminológica de la producción de aceite de palma resulta trabajar vacíos entre la propia cultura de origen de los alumnos que históricamente fueron deteriorándose en el mundo occidental, por esto la importancia de confrontar las representaciones culturales que se hacen presente en el ambiente, convirtiéndose en un espacio de producción cultural. Canen (1998) comenta que en la educación multicultural se puede ser utilizada para rescatar valores culturales amenazados, garantizando la pluralidad cultural.

Creemos que, aunque la producción de aceite de palma no sea, dogmáticamente, una práctica común de explotar en un contexto de enseñanza, pensando en un abordaje comunicativa, la elaboración del GTPAP puede proporcionar experiencias de enseñar e aprender comunicativamente una LE/L2, visto que a través de él, es posible con desarrollo de estrategias, arcináis de vivencias de aprendices y profesores, como instrumento de troca, negociación e interacción de mundos culturales y simbólicos complejos que están integrados a una práctica común. Como Mendes 2004 sugiere, es hacer con que el aprendiz pueda tornar-se otro siendo él mismo, diferente, acrecido, composto das suas próprias experiências y de las experiencias que construyen la lengua-cultura que está aprendiendo (p.152).

11 CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis detallada de los términos específicos utilizados en ambos idiomas, podemos identificar, esclarecer o instigar posibles nueces terminológicos que reflejan esta práctica regional y sus particularidades culturales de la Amazonía brasileña y colombiana, lo que hace posible la continuidad de investigaciones referentes a la terminología de la producción de aceite de Palma. Además, la descripción y la traducción precisa de estos términos se muestran esenciales para los conocimientos técnicos de esta actividad presente en estos dos polos comerciales/linguísticos/culturales, convirtiéndole en un material relevante en una perspectiva intercultural, una vez que acercamos los aprendices de lengua

española como lengua extranjera al contexto de cultivo de la palma, que es marcante tanto en la Amazonía colombiana como en su propia realidad en el contexto brasileño.

Por esto, vale resaltar que nuestro objetivo nunca fue crear un material normativo para regir formas adecuadas de comunicarse o estandarizar términos presentes en la industria de la palma, sino un material de consulta para los aprendices de español y promover mayor apreciación a los interesados a esta actividad que está intrínseca a la cultura a dos realidades que partilla una práctica común. Creemos en la posibilidad de que el resultado con limitados registros de variaciones de términos en nuestro repertorio ha sido tanto por el recorte territorial de la investigación, además del medio de búsqueda para la recolecta, visto que nuestra investigación, como dicho anteriormente, ha sido concebida a través de materiales y datos escritos y publicados por medios electrónico delimitados en la Amazonía brasileña y colombiana,

A propósito, defendemos que la lengua hablada representa la verdadera manifestación de la lengua viva, revelando sus múltiples facetas y variaciones. Por el contrario de la lengua escrita que frecuentemente sigue normas rígidas estandarizadas. La riqueza de la lengua hablada está en su capacidad de influencias externas y preservar tradiciones lingüísticas locales, siendo, así, una representación multifacética de la experiencia humana.

REFERENCIAS

ALMEIDA, G.M.B. **A teoria comunicativa da terminologia e sua prática**. Alfa, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 85-101, 2006.

APPAROLI, Z.M. **Um pouco da história da análise informatizadas do léxico no Brasil**. In: NUNES, J.H.; PETTER, M. História do Saber lexical e constituição de um léxico brasileiro. São Paulo: Humanitas/Pontes, 2002.

BEVILACQUA, C.R. **Unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngües gerais**. In: ISQUIERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. (Org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: UFMS, 2004. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 132 p.

CABRÉ, M.T. **La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos**. Barcelona: IULA-UPF, 1999.

CANEN, Ana, MOREIRA, Antonio Flavio B., (2001). **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B., (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus.

DEMAI, Fernanda Mello. **Um dicionário terminológico da área de ortopedia técnica: descrição e análise**. 2006. 390 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FAULSTICH, Enilde. **Terminologia Geral e Terminologia Variacionista**. Escola Internacional de Inverno de Terminologia – FFLCH – USP, 19 p. (mimeo), 2000.

FINATTO, Maria José Bocorny. **Definição terminológica: fundamentos teóricometodológicos para sua descrição e explicação**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado).

GOV.CO. 17 Feb. 23 **La palma de aceite colombiana en cifras, balance 2022 y retos 2023**. Disponible en: <https://www.agronet.gov.co/Noticias/Paginas/La-palma-de-aceite-colombiana-en-cifras,-balance-2022-y-retos-2023.aspx>. Acesso: 30 nov. 2023.

HOMMA, A. K. O. **Cronologia do cultivo do dendezeiro na Amazônia**. Embrapa Amazônia Oriental-Documents (INFOTECA-E), 2016. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1056562>. Acesso em: 29 nov. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção do Dendê: Pará, 2022**. Disponible en: <https://www.ibge.gov.br/explica/producaohttps://www.ibge.gov.br/explica/producao-agropecuaria/dende/paagropecuaria/dende/pa>. Acesso en: 26 nov. 2023.

MENDES, E. M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). **Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas**. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2004.

Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e da pesca, 01 set. 2023. **Agricultura**. Diponible en: <https://www.sedap.pa.gov.br/boletim-cvis>. Acesso en: 20 nov. 2023.

APÉNDICE

GLOSARIO TERMINOLÓGICO DE LA PRODUCCIÓN DE ACEITE DE PALMA PORT-ESP

ÁCIDOS GRAXOS sm

O ácido graxo é um ácido monocarboxílico originado de óleos e gorduras, incluindo no óleo de dendê. Com funções importantes no corpo, é classificado como essencial e não essencial, incluindo tipos como ácidos saturados e insaturados (mono e poli-insaturados). Ácidos grasos sm. *El aceite de palma y el aceite de palmiste sirven de manera especial en la fabricación de productos oleo químicos como los ácidos grasos.* Nota enciclopédica: Os ácidos graxos determinam um papel importante na determinação das propriedades do óleo de dendê e são um ponto focal tanto na produção como no refino desse óleo.

ADUBAÇÃO sf

Ato ou efeito de adubar; adubagem, adubamento. fertilización sf. (...) *en Colombia existen 3,5 millones de has. sin restricciones edafoclimáticas, en las que no es necesario invertir apenas para su adecuación (ni en infraestructura y agua de riego, ni en obras de drenaje, ni en acondicionamiento de suelos, ni en fertilización abundante, etc.).*

ADUBO sm

Composto de resíduos de origem animal ou vegetal ou produto mineral ou químico usado para fertilizar ou regenerar o solo; adúbio. fertilizante sm. *Los residuos de la extracción del aceite junto a la utilización de herbicidas y fertilizantes permean todo el ecosistema.*

ANEL VERMELHO sm

Doença provocada por um nematoide (*Rhadinaphelencus cocophilus*), causando sérios danos à produção de coqueiros. anillo rojo sm. *Fedepalma aún reporta otros problemas fitosanitarios como la Marchitez letal, la Marchitez sorpresiva, el anillo rojo.*

ÁREA PLANTADA sf

Área ou território ocupados por plantações de palmeiras de dendê. área sembrada sf. *Lo anterior conllevaría a incrementar el área sembrada a una tasa anual promedia sostenida del 8% y pasar de exportar alrededor del 20% de la producción en los últimos años a cerca del 80% en el 2020.*

ARMAZENAMENTO sm

Ato ou efeito de armazenar; armazenagem. Processo de armazenagem dos frutos e produtos finais do óleo de dendê. *almacenamiento* sm. *posición de recolección y almacenamiento de producto terminado.*

ASPERSOR sm

Peças acionadas pela pressão da água, sendo o mecanismo responsável pela distribuição do jato de água. Seu objetivo é dividir um ou mais jatos de água em jatos menores ou pequenas gotas que caem no solo em forma de chuva. *aspersor* sm. *además los aspersores deben disponerse de manera que la distribución del agua sea adecuada.*

BICUDO DE COQUEIRO sm

Rhynchophorus palmarum é um besouro da família dos curculionídeos, considerado praga de coqueiros e palmeiras. *picudo del cocotero* sm. *El complejo picudo del cocotero y anillo rojo está afectando este rubro, disminuyendo su producción y rentabilidad de esta industria agropecuaria.*

CALDEIRA sf

Recipiente metálico de tamanho grande para é utilizado para aquecer as nozes do dendê, produzir vapor para a extração do óleo, cozinhar os grãos y prepara a polpa para a prensagem. *caldera* sf. *La fibra que ya está seca se utiliza como combustible de la caldera que genera el vapor de agua que necesita la planta.*

CASCA sf

Substância externa, espessa e impermeável, que envolve plantas, frutos, sementes, ovos, tubérculos etc. *cáscara* f. *Con el subproducto de la cáscara de la fruta se utilizan como biomasa para las calderas de la planta procesadora de aceite...*

CINZEL sm

Instrumento manual que tem numa extremidade uma lâmina de metal resistente muito aguçada em bisel, e que é usado para entalhar, esculpir, cortar ou gravar materiais duros. *cinzel* m. *Los racimos de fruta se cortan manualmente con un cuchillo, un cinzel o una hoz.* Nota: O crescimento em altura da coroa de frutificação obriga mudanças na organização e também no tipo de ferramenta a empregada na colheita. O cinzel - ferramenta cortante parecida com ferro de cova, é usado até o quarto ano de produção; em seguida, é utilizado o machado - usado do quinto até o sétimo ano de produção; e também, a foice malasiana - usada em árvores altas para evitar que o colhedor tenha que subir na árvore.

CLARIFICAÇÃO sf

Ação ou resultado de purificar um líquido, fazendo precipitar as substâncias em suspensão. clarificación f. *Además de los efectos en los procesos siguientes de la clarificación, el agua caliente adicionada en esta etapa es necesaria para disminuir al máximo la cantidad de residuos.* Nota enciclopédica : O processo de clarificação se divide em duas partes:

- a. Clarificação estática (por decantação): Nesta etapa se realiza a separação de 90% do óleo aproximadamente.
- b. Clarificação dinâmica (por centrifugação): Nesta etapa requer movimiento por força centrífuga para obter a separação, com uma recuperação de aproximadamente de 10% de óleo.

CLARIFICADOR sm

Diz-se do tanque de sedimentação usado para obter líquidos sem partículas em suspensão. clarificador m. *Está conformado por un tanque clarificador continuo de aceite y está diseñado para separar el aceite del agua y los sólidos con los cuales está mezclado.*

COROAMENTO sm

Remoção (manual) ou controle (químico) de toda e qualquer vegetação que existe em um raio de no mínimo 50 cm ao redor da muda ou individuo regenerante que se deseja conduzir, para evitar a competição por água, luz e nutrientes com a vegetação herbácea e trepadeiras. deshierbe m. *El deshierbe se puede hacer a mano, con la ayuda de azadones o con maquinaria dependiendo del presupuesto* Nota enciclopédica: O objetivo é eliminar a competição por luz, nutrimentos e água que se estabelece entre as plantas de interesse.

DEBULHA sm

Operação que consiste em extrair grãos, bagos ou sementes do fruto do dendê. desgranado m. *En la estación de trabajo de desgranado y selección de frutos necesitamos más de un operario.*

DECANTAÇÃO sf

Processo de filtragem das impurezas sólidas do óleo de dendê. decantación f. *La clarificación estática hecha por decantación logra separar el 90% del aceite aproximadamente.*

DENDEZAL sm

Bosque ou plantação da palmeira dendê. palmeral m. *En palmerales bien manejados y con alta tecnología de riego y drenaje los rendimientos pueden comenzar desde las 6 a*

8 TMFF/ha/ año a partir del año 3. Nota enciclopédica: Em espanhol, o termo “palmeral” pode ser utilizado em qualquer agrupação de palmeiras em estado natural. Também é utilizado o termo “palmar”.

DENDEICULTURA sf

Prática agrícola relacionada ao cultivo de dendê, uma palmeira oleaginosa amplamente cultivada em regiões tropicais para a produção de óleo de dendê. palmicultura f. *La palmicultura se ha expandido en los Montes de María generando importantes ingresos para los agricultores y las empresas de la región.* Nota enciclopédica: A prática da dendeicultura resulta em alguns impactos ambientais como contaminação de fontes de água e desmatamento, têm levado a um debate crescente sobre a viabilidade desta indústria num contexto de transição energética e sustentabilidade ambiental.

DENDEZEIRO sm

Palmeira de grande porte (*Elæis guineensis*), de origem africana e subespontânea desde o Amazonas até a Bahia, de folhas grandes com as bases recobertas de espinhos, inflorescência em cacho, caule ereto com cicatrizes das folhas antigas visíveis, cujos frutos, também em cacho, são pequenos cocos ovóides de coloração amarela ou laranja; é apreciado pelo óleo, de grande importância econômica, que se extrai da semente e das bagas, muito utilizado na culinária nordestina e na composição de produtos cosméticos. palma aceitera f. *La palma aceitera es una planta perenne, cultivada para la extracción de aceite.* Nota enciclopédica: A espécie tem três variedades: Dura, pisífera e tenera. Dentre elas, a variedade tenera é a que se utiliza comercialmente para a extração do óleo e é um cruzamento entre as outras dos variedades (Dura y pisífera).

DEPURAÇÃO sf

Processo de remoção de impurezas, sujidade presente no óleo no proceso de extração do óleo de dendê. depuración f. *Variables del proceso, como los niveles de humedad, la temperatura, el tiempo de contacto y el vacío, son parámetros importantes en el proceso de depuración del aceite para lograr un aceite refinado de alta calidad*

DESFIBRADO sm

Atividade de separação da fibra e caroço dos resíduos obtidos após prensagem da polpa do dendê. desfibrado m. *Desfibrado está compuesto por el sinfín rompedor de torta la cual es un transportador de paletas que se ha diseñado especialmente para lograr una separación efectiva entre las nueces y las fibras que salen de las prensas mezcladas y comprimidas.*

DIGESTOR sm

Cilindros compostos por um eixo vertical giratório com braços agitadores cuja função é: A fruta é maxilada ou macerada e aquecida separando-a do mesocarpo e quebrando as células que contêm o óleo, preparando-a para a próxima etapa que é prensagem. digestor (malaxador) m. *Es esencial mantener el digestor lo más lleno posible, no solo para asegurar el máximo tiempo si no la mejor maxilación (...)*

DURA sf

Uma das três variedade da espécie do dendê, fruto com endocarpo de espessura entre 2 mm e 6 mm, com fibras dispersas em sua polpa. dura f. *En los siguientes años, se iniciaron nuevas siembras con semilla de la variedad dura x tenera.* Nota enciclopédica: O percentual de mesocarpo da fruta é variável; geralmente situa-se na faixa de 35 a 50%, mas no material encontrado no Extremo Oriente (Deli dura) pode atingir 65%. O endocarpo mede de 2 a 8 mm e tem um anel de fibras ao redor dele, sendo o endosperma geralmente longo. O teor de óleo do mesocarpo em relação ao peso do cacho é bastante baixo, de 17 a 18%. O material Deli Dura originou-se de quatro palmeiras que cresceram em Bongor, Indonésia, e é superior à maioria do material Dura encontrado na África. Dura é usado como mãe em programas de hibridação.

ENDOCARPO sm

Camada mais interna do pericarpo dos frutos, que se acha em contacto com a(s) semente(s), de constituição bastante variável. endocarpio m. *El pericarpio del fruto consta del exocarpio exterior o piel, el mesocarpio o pulpa y el endocarpio o cuesco.* Nota enciclopédica: O endocarpio representa 43.24% del fruto con base a su peso.

ENDOSPERMA sm

Tecido de armazenamento de nutrientes e está presente na maioria das plantas angiospermas como o dendê. É este tecido que assegura o desenvolvimento dos vegetais emergentes, pois é responsável por nutrir e guardar os nutrientes para utilizar depois. endospermo m. *Este tipo de fruta se caracteriza por la ausencia de endocarpio, los vestigios de endocarpio están representados por un anillo de fibras alrededor del endospermo.* Nota enciclopédica: As amêndoas (endosperma) representam 5.28% do fruto com base em seu peso.

ESTEARINA DE PALMA sf

Mistura de gorduras obtida das frações do óleo de palma. estearina de palma f. *Del aceite de palma se obtienen a su vez dos productos: la oleína, sustancia líquida que se*

puede mezclar con otros aceites vegetales; y la estearina de palma. Nota enciclopédica: É uma mistura de diferentes ingredientes totalmente naturais, é usada principalmente como um produto comestível livre de gordura trans, sendo então uma alternativa saudável a óleos vegetais parcialmente hidrogenados.

ESTERILIZAÇÃO sf

É a segunda etapa do processo em que os cachos de dendê passam transformação. A correta esterilização dos cachos é essencial para as etapas subsequentes de processo, sendo essa, uma das etapas para extração do óleo. *esterilización f. El aceite de palma se extrae de la porción pulposa de la fruta mediante varias operaciones. Se afloja la fruta de los racimos utilizando esterilización a vapor.* Nota enciclopédica: Objetivo desta etapa:

1. Inativar a enzima lipase, responsável da hidrólise do óleo em ácidos graxos e glicerol (desacelera a acidificação do fruto).
2. Secar o ponto de união do fruto e a raque para facilitar a separação durante o debulho. Amolece o mesocarpo para permitir que as células que contêm o óleo se quebrem durante a digestão e a prensagem.
3. Reduz o tamanho da amêndoa dentro da noz, o que facilita seu desprendimento da casca no momento do rompimento.
4. Coagula as proteínas e o material mucilaginoso para evitar a formação de emulsões que impedem a clarificação do óleo.

ESTIGMA sf

Parte receptiva do pistilo das flores, onde o grão de pólen se fixa e inicia a germinação do tubo polínico. Pode estar posicionado no ápice do pistilo, ou lateralmente, e anatomicamente corresponde à parte achatada da extremidade superior daquele órgão, onde se localiza a estrutura receptiva do carpelo. *estigma m. Las flores femeninas tienen tres estigmas carnosos, de colores blanco cremoso mientras son receptivos, y luego color rosado o rojo, hasta que se secan.* Nota enciclopédica: A reprodução sexual das plantas de dendê depende da polinização, com a liberação do pólen pelas anteras, seu transporte, deposição no estigma e germinação do pólen.

EXTRAÇÃO sm

Ato ou efeito de extrair o fruto ou produto. *extracción m. Proceso de extracción y purificación del aceite de la almendra del fruto de la palma de corozo.*

FASE PRODUTIVA sf

Estágio em que a palmeira de dendê atinge a maturidade e começa a produzir cachos de frutos. fase productiva f. *La palma africana alcanza su primera cosecha luego de tres años y, al llegar a la fase productiva, presenta fructificación por todo el año hasta por 50 años.*

FIBRA sf

Parte da polpa do fruto da palmeira de dendê que envolve a semente. fibra f. *El tallo en plantas adultas es coronado por 20 hojas hasta 30 hojas pinnadas de tamaño máximo de 8 mt de longitud y hojas muertas colgando por algún tiempo debajo de la corona, dándole un aspecto peculiar a la especie.* Nota enciclopédica: Os cachos vazios, as fibras da polpa e as cascas dos frutos podem ser utilizados como adubo ou como combustível nas caldeiras. A fibra do dendê tem sido cada vez mais explorada como um subproduto valioso na indústria de processamento do dendê, contribuindo para a sustentabilidade e o aproveitamento máximo dos recursos da planta.

HÍBRIDO sm

É o resultado do cruzamento entre duas espécies diferentes, ou entre duas linhagens puras de uma mesma espécie. híbridos m. *La cosecha de los híbridos generalmente se inicia después del tercer día de estar las palmas en sitio definitivo.* Nota enciclopédica: Os frutos híbridos apresentam uma grande tendência de produzir frutos partenocárpicos. O endê híbrido é a denominação generalizadamente utilizada pelos agentes da cadeia produtiva de dendê no Brasil para se referir ao híbrido interespecífico F1 (HIE OxG) entre caiaué e dendezeiro. A rigor, a expressão não é estritamente representativa, considerando que o dendê tenera também é um híbrido, mas de caráter interespecífico, ou seja, de materiais genéticos exclusivos da espécie *E. guineensis* Jacq.

IRRIGAÇÃO POR ASPERSÃO sf

É um método que simula uma chuva artificial. Funciona da seguinte maneira: um aspersor (dispositivo agrícola) expela água para o ar, que, graças à resistência aerodinâmica, se transforma em gotículas de água que caem sobre o solo e plantas. riego por aspersión m. *El tipo de riego más común en las plantaciones que lo implementan es el riego por aspersión.*

ÓLEO DE DENDÊ sm

Óleo obtido na prensagem da polpa do dendê. aceite de palma m. *El proceso de extracción consiste en esterilizar los frutos, desgranarlos, macerarlos extraer el aceite de la pulpa y clarificarlo.* Nota enciclopédica: Também é chamado por: Óleo da polpa; óleo bruto; Óleo de palma; Óleo de palmiste; Óleo puro

ÓLEO DE PALMISTE sm

Óleo obtido da amêndoa do dendê. *aceite de palmiste m. El aceite de palmiste, semisólido o sólido a temperatura ambiente, se derrite por encima de los 30 grados centígrados.* Nota: O óleo da amêndoa, chamado comercialmente azeite de palmiste ou óleo de palmiste, tem as mesmas aplicações que o óleo de copra (côco) , ou seja, fabricação de sabonetes e sabões, detergentes, glicerina, maionese, pomadas, nas indústrias de margarina e na confecção de confeitos e compostos gordurosos.

PALMICULTOR sm

Agricultor ou produtor que se dedica ao cultivo comercial de palmeiras de dendê. *palmicultor m. Los campesinos y pequeños palmicultores no suelen tener las reservas económicas suficientes para poder esperar las primeras cosechas.*

PALMICULTURA ^{sf}

Prática agrícola de cultivar a palmeira de dendê (*Elaeis guineensis*) para a produção de óleo de dendê. *palmicultura f. Buen comportamiento en producción de aceite de palma y récord de ventas en mercado local caracterizan palmicultura colombiana en agosto de 2023.*

PISÍFERA ^{sf}

Uma das três variedade da espécie do dendê, frutos sem endocarpo e com uma grande taxa de infertilidade nas inflorescências femininas. *pisífera f. Buen comportamiento en producción de aceite de palma y récord de ventas en mercado local caracterizan palmicultura colombiana en agosto de 2023.* Nota enciclopédica: Este tipo de fruta é caracterizado pela ausência de endocarpo, sendo que os vestígios de endocarpo são representados por um anel de fibras ao redor do endosperma. As pisíferas são geralmente descritas como fêmeas estéreis, uma vez que a maioria dos cachos aborta nos estágios iniciais de desenvolvimento. Por isso, são usadas como progenitoras, embora tenha sido sugerido que algumas pisíferas poderiam ser usadas em escala comercial. Os cruzamentos entre o tipo *dura* e os tipos de *pisífera* produzem um terceiro tipo, chamado *tenera*.

POLPA ^{sf}

Parte carnuda de vermelha ou alaranjada que envolve a semente ou o palmiste do fruto da palmeira de dendê. *pulpa f. El aceite de palma se extrae calentando y prensando la pulpa de la fruta.* Nota enciclopédica: O fruto se compõe de polpa (62%) e nozes (38%).

PLANTA ADULTA ^{sf}

Palma que atingiu seu estágio de maturidade completa, o que significa que a planta alcançou seu tamanho máximo e está produzindo flores, sementes ou frutos de forma regular, de acordo com o ciclo de vida da espécie de dendezeiro. planta adulta f. *El tallo en plantas adultas es coronado por 20 hojas hasta 30 hojas pinnadas de tamaño máximo de 8 mt de longitud y hojas muertas colgando por algún tiempo debajo de la corona, dándole un aspecto peculiar a la especie.*

PRÁTICA CULTURAL sf

Práticas que proporcionam melhores condições para o crescimento e desenvolvimento das plantas. control cultural m. *El control cultural son todas las prácticas de manejo del cultivo que se utilizan para mantener las plagas y enfermedades en niveles bajos que no causan daños económicos.* Nota enciclopédica: Todas as práticas como tratar o solo, fertilização adequada, poda oportuna e moderada, humidade adequada na terra, eliminação de plantas doentes, monitoramento da terra e uso de armadilhas, entre outros são as práticas que fortalecem e tornam a plantação saudável.

PRENSAGEM sf

Processo mecânico para a extração do óleo a fim de separar o óleo de palma da fibra e dos resíduos sólidos. proceso de prensa f. Una vez recolectados, los frutos se someten al proceso de prensa. Nota enciclopédica: Nesse processo, a polpa do fruto é aquecida e depois prensada para extrair o óleo. Geralmente, a prensagem é feita em prensas hidráulicas ou mecânicas, onde a polpa é submetida a pressão para liberar o óleo.

PROCESSO REFINO sm

Processo que consiste na purificação do óleo de palma bruto, resultando em um óleo muito versátil com importantes propriedades funcionais. refinación f. *En el resto del mundo el aceite se somete al proceso de refinación, el cual reduce la humedad, blanquea y desodoriza.*

TENERA sf

Uma das três variedades do dendê, fruto com endocarpo de espessura entre 0,5 mm e 2,5 mm e com um anel de fibras ao redor do endocarpo. tenera f. *Las palmas Teneras generalmente producen más racimos que las palmas duras.* Nota enciclopédica: Este tipo origina-se a partir do cruzamento entre os tipos Dura e Pisífera. A expansão da dendeicultura na Amazônia Brasileira foi feita predominantemente com cultivares de dendezeiro tipo tenera (*Elaeis guineensis* Jacq.), espécie de origem africana.

TORTA DE DENDÊ sf

Produto resultante da polpa seca do dendê, após moagem e extração do seu óleo. torta de palmiste f. *De las almendras, también llamadas palmiste se obtienen productos como: el aceite de palmiste y la torta de palmiste de gran valor para la alimentación de animales.* Nota enciclopédica: Pode ser usada na fabricação de compostos para alimentação bovina e suína e ainda como adubo.

VIVERO sm

Área especialmente preparada para o cultivo e desenvolvimento inicial de mudas de palmeiras de dendê. vivero f. La producción precoz en el campo depende del trasplante de plantas sanas de un vivero, por eso se ha prestado mucha atención a las técnicas de vivero... Nota enciclopédica: A localização do viveiro deve ter disponibilidade e abundância de água para irrigação, boas vias de acesso, terreno plano, livre de ventos fortes e inundações, boa posição geográfica em relação à distância das futuras plantações e à disponibilidade de mão de obra, solo profundo e fértil para encher os sacos do viveiro e pouca ou nenhuma infestação de gramíne

LIBRASGRAM: UM ESTUDO PILOTO SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

Elaine Aragão da Silva Melo¹

Marcos Cesar da Rocha Seruffo²

INTRODUÇÃO

A inclusão digital e educacional de pessoas com deficiência tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade contemporânea (Gomes, *et al.* 2021). No Brasil, onde a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a principal forma de comunicação das pessoas surdas, o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para essa população apresenta obstáculos significativos (Quadros, 2009). A dificuldade de integrar, de forma eficaz, a aprendizagem de Libras com a do português escrito é uma questão que tem recebido atenção crescente, tanto na literatura acadêmica quanto nas práticas pedagógicas (Strobel, 2006).

Nesse contexto, o uso de tecnologias educacionais, especialmente jogos educativos gamificados, surge como uma solução promissora para abordar essas barreiras. Jogos educativos têm o potencial de transformar o aprendizado em uma experiência mais dinâmica e envolvente, promovendo a motivação dos estudantes por meio de atividades interativas e lúdicas (Vieira, 2025). Para os surdos, o desenvolvimento de jogos que incorporem elementos de Libras pode auxiliar na transposição das barreiras linguísticas, permitindo uma conexão mais intuitiva e acessível com o conteúdo da língua portuguesa (Galvão, 2013).

Diante desse contexto, torna-se essencial investigar abordagens inovadoras que ampliem as oportunidades de aprendizado para os surdos. Nesse sentido, surge a questão: o desenvolvimento de um software com atividades gamificadas voltadas para a língua portuguesa, considerando a Língua de Sinais e a participação ativa de surdos em seu processo de criação, pode ser um recurso eficaz para complementar o ensino da sintaxe do português a esse público?

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) - aragaoelaine92@gmail.com;

² Pós Doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- (PUC-RJ), Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA)- Castanhal, e Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE) – Belém - seruffo@ufpa.br.

O presente artigo apresenta o LIBRASGRAM, um software educacional projetado, especificamente, para auxiliar no ensino do português como L2 para surdos, combinando técnicas de gamificação com uma abordagem pedagógica focada nas necessidades dos usuários surdos, oferecendo, também, uma interface amigável e atividades interativas que facilitam o aprendizado tanto da Libras quanto do português.

A proposta do LIBRASGRAM vai além do simples ensino de uma nova língua, ela busca promover a inclusão social e educacional, valorizando a cultura surda e reconhecendo a Libras como uma língua completa e autônoma, essencial para a identidade dos surdos (Quadros, 2009). Por meio de testes iniciais com diferentes perfis de usuários, este estudo visa avaliar a eficácia do LIBRASGRAM na facilitação da aprendizagem do português, explorando o impacto da gamificação e das tecnologias assistivas no processo educacional de surdos.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de português como segunda língua para surdos envolve múltiplas dimensões: questões linguísticas, culturais, pedagógicas e tecnológicas. Nesta seção, serão discutidos aspectos fundamentais para a compreensão do tema, como a construção da identidade surda, os desafios do ensino bilíngue, o uso de recursos tecnológicos e uma revisão de pesquisas acadêmicas que fundamentam este estudo.

A Surdez e a Construção da Identidade Linguística e Cultural

Historicamente, a trajetória das pessoas surdas tem sido marcada por silenciamentos e invisibilidades, com pouco registro sobre suas experiências subjetivas e formas próprias de se relacionar com o mundo. Como aponta Strobel (2008, p. 21), “pouco se escreve sobre a vida dos surdos, sobre sua cultura, sua língua e sua identidade”, ressaltando que essa cultura é marcada por experiências visuais e modos diferenciados de estar no mundo.

Ao reduzir a surdez a uma simples deficiência auditiva, o discurso hegemônico ignora as formas próprias de sociabilidade e identidade da comunidade surda. Essa lógica reducionista também se manifesta em estereótipos que desconsideram a diversidade entre sujeitos surdos. Perlin (1998, p. 54) alerta que “o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória”, o que nega seu reconhecimento como sujeito de direitos e de conhecimento, dificultando a formulação de políticas que contemplem sua realidade.

Sassaki (2012) classifica a deficiência auditiva em diferentes níveis de perda, que vão desde a surdez leve até a anacusia. No entanto, mais do que uma limitação sensorial, a surdez envolve o desenvolvimento de uma identidade linguística e cultural própria. Santana (2019) destaca que a surdez deve ser compreendida dentro das experiências sociais dos surdos, com a Língua de Sinais desempenhando um papel central na construção dessa identidade.

O reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou um avanço significativo, consolidando-a como meio legítimo de comunicação e expressão. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios para garantir a inclusão plena dos surdos. Iriarte, Trevisan e Martins (2023) ressaltam que os surdos possuem plena capacidade de desenvolvimento e interação social, desde que sua língua visuo-gestual seja reconhecida e valorizada.

O Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos

No ensino de uma segunda língua, é essencial considerar as particularidades linguísticas e culturais dos aprendizes, especialmente de grupos minoritários como a comunidade surda. Desenvolver ferramentas educacionais eficazes para esse público exige um conhecimento aprofundado sobre as relações entre a língua de sinais, a língua portuguesa e o contexto psicossociocultural dos surdos.

O ensino do português como segunda língua para surdos demanda estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades. Andrade (2012) aponta que a aprendizagem da L2 para esse público deve considerar o bilinguismo como base. Finger (2016) explica que o grau de bilinguismo de um indivíduo depende da frequência e do tipo de prática dedicada a cada língua, influenciando diretamente seu nível de proficiência.

A Libras, por sua estrutura visual-espacial, organiza frases de maneira diferente do português, como demonstram Cotovicz, Steiechen e Antoszczyszen (2018). Enquanto a língua portuguesa segue uma estrutura linear, a Libras utiliza a disposição espacial e a expressividade facial para construir significados. Essa diferença pode gerar dificuldades na escrita do português pelos surdos, pois muitas vezes eles reproduzem a estrutura da Libras na escrita. Arantes (2021) destaca que um erro comum no ensino de português para surdos é a tentativa de correspondência direta entre os sinais e as palavras, sem considerar o contexto linguístico da Libras.

Diante dessas especificidades, Souza e Lacerda (2023) defendem que a aquisição do português escrito deve ocorrer de forma progressiva, com materiais didáticos adequados e um ambiente escolar que valorize a diversidade linguística. A escrita, além de ser um meio de comunicação, possibilita aos surdos estruturarem discursos e interpretar o mundo de maneira mais ampla. Assim, um ensino adequado, fundamentado no bilinguismo, é essencial para sua inclusão social e acadêmica.

Tecnologia e Gamificação no Ensino de línguas

A tecnologia tem se mostrado uma aliada importante no ensino de línguas para surdos. Atualmente, os jogos educacionais ganham destaque como recurso didático por oferecerem uma abordagem interativa e motivadora. Segundo Pressman (2021), as aplicações Web e móveis vêm se tornando cada vez mais relevantes por sua acessibilidade e funcionalidade.

Dentro dessa perspectiva, os softwares educacionais são desenvolvidos com propósitos pedagógicos bem definidos. Souza e Lacerda (2023) afirmam que esses recursos podem envolver os alunos em desafios e competições, estimulando o aprendizado de forma dinâmica. Contudo, Da Silva (2022) alerta que um jogo educativo eficaz não deve ser apenas visualmente atrativo, mas também fundamentado em abordagens pedagógicas sólidas e teorias da aprendizagem.

Leffa (2020) destaca que a gamificação pode tornar o ensino mais personalizado, permitindo que os alunos avancem no próprio ritmo e escolham caminhos distintos para atingir seus objetivos. Além disso, Gonçalves et al. (2023) apontam que os jogos ajudam a assimilar conceitos gramaticais de maneira intuitiva e envolvente. Nushi e Egbali (2017) reforçam que a tecnologia deve ser usada para vivenciar a gramática como uma habilidade prática, e não apenas como um conjunto de regras abstratas.

Dessa forma, as tecnologias educacionais, quando bem planejadas e fundamentadas em abordagens pedagógicas adequadas, oferecem um ambiente interativo que estimula a aprendizagem de forma mais significativa. Além disso, possibilitam a personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades de cada estudante surdo, o que contribui para a valorização da sua identidade linguística e fortalece sua participação no contexto escolar e social.

Estado da Arte: Aplicativos no Ensino de Português L2 para Surdos

Para embasar este estudo, realizou-se uma busca por trabalhos que abordassem o uso de aplicativos no ensino de língua portuguesa para surdos, com o objetivo de identificar pesquisas que compartilhassem propostas similares e contribuíssem para a fundamentação teórica. Inicialmente, foram consultadas plataformas como o repositório da Capes, porém, não foram encontrados estudos relevantes para esta pesquisa. Diante disso, a busca foi direcionada para o Google Acadêmico e a SciELO, bases amplamente utilizadas para pesquisas acadêmicas, especialmente na área da educação e inclusão, que oferecem acesso facilitado a artigos, dissertações e teses.

Os resultados apontaram para quatro trabalhos, como mostra a Tabela 1, que abordam diferentes aspectos do ensino e aprendizagem de línguas para surdos, utilizando tecnologias educacionais e estratégias inovadoras para promover a acessibilidade e eficácia do processo educacional.

Tabela 1: Estudos Correlatos

TÍTULO	AUTORES	ANO	TIPO	METODOLOGIA	TESTE COM USUÁRIO
Tecnologia assistiva L2: acessibilidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos.	Scheilla Conceição Rocha, José Wilson Martins Filho, José Espí-nola da Silva Júnior, Mário André de F. Farias	2021	Artigo, link de acesso: https://encurtador.com.br/7Q0yz	Exploratória e entre- vista com alunos sur- dos	SIM
Alfalibras: Um Soft- ware Educativo para a Alfabetização Bilíngue de Crianças Surdas	Debora Karoline Silva de Azevedo, Amanda Maria Domingos de Oliveira, Flávia Roldan Viana	2022	Artigo, link de acesso: https://encurtador.com.br/1SYyx	Exploratória e entre- vista com professores de alunos surdos	SIM
Uso do software Ha- gá Quê para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com Surdez	Jorge Luiz Fireman Nogueira	2022	Livro, link de acesso: https://encurtador.com.br/27h30	Exploratória e entre- vista com professor de alunos surdos	SIM
De atividades gamifica- das ao Portlibras: Uma investigação sobre a criação de jogos para o ensino de português como L2 para surdos	Angélica Rodrigues Gonçalves	2023	Tese, link de acesso: https://encurtador.com.br/ZsLdW	Exploratória e A borda- gem colaborativa	SIM

Fonte: Autoria própria

O desenvolvimento de ferramentas, como o LIBRASGRAM, visa preencher lacunas identificadas em pesquisas anteriores, proporcionando uma abordagem inovadora para o ensino de português a surdos.

METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem de estudo de caso, conforme Leffa (2020), focando na análise de um participante ou pequeno grupo. A metodologia envolve o desenvolvimento de um software educacional gamificado para auxiliar no ensino de português como L2 para surdos, funcionando como um recurso complementar ao aprendizado. O processo inclui a coleta de feedbacks dos usuários durante o uso do jogo, permitindo ajustes contínuos para aprimorar tanto a usabilidade quanto a eficácia pedagógica da ferramenta.

Para garantir essa adaptação progressiva, a pesquisa segue a metodologia ágil, conforme proposta por Sommerville (2011), possibilitando um desenvolvimento iterativo, no qual o software é constantemente ajustado com base nas necessidades identificadas. Esse modelo diferencia o aplicativo LIBRASGRAM de outras soluções educacionais, pois envolve os usuários finais em todas as etapas de construção, assegurando que o produto atenda melhor às suas demandas.

Desenvolvimento do jogo LIBRASGRAM

Para dar início à pesquisa, foi criada a primeira versão do LIBRASGRAM, compatível com desktop e dispositivos móveis. O nome escolhido reflete a conexão entre Libras e o português escrito, evidenciando a relação entre a comunicação visual e as regras gramaticais. Essa versão inicial teve como objetivo avaliar a viabilidade da proposta e fornecer uma base para os estudos posteriores.

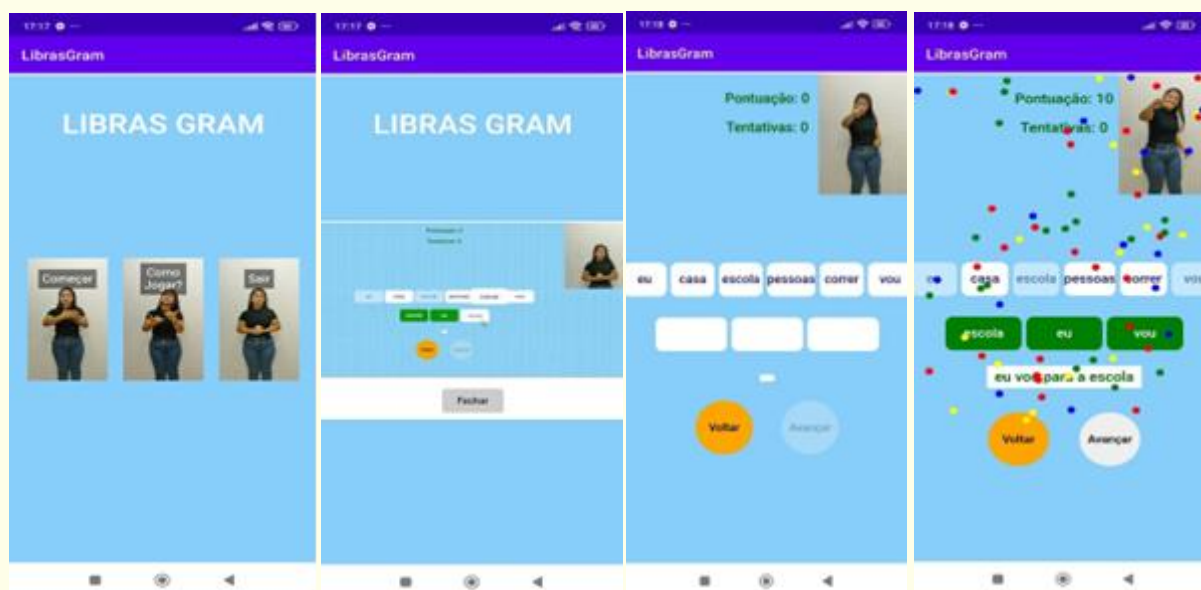
O desenvolvimento do LIBRASGRAM envolveu uma análise dos elementos da gamificação e sua aplicação em jogos educativos, conforme discutido por Gonçalves (2023). A primeira versão do jogo foi projetada para dispositivos móveis, permitindo uma abordagem acessível e dinâmica ao ensino de português como segunda língua para surdos.

No jogo, estão contidas quatro frases: “EU VOU À ESCOLA”; “AMANHÃ VOU ENCONTRAR MEU AMIGO”; “A TAMPADA CANETA ESTÁ QUEBRADA”; e “O LÁPIS ESTÁ EM CIMA DA MESA”, todas traduzidas para Libras. As frases escolhidas, além de pertencerem ao cotidiano das pessoas, são frases simples que contém Sujeito, Verbo e objeto.

No menu principal o jogo oferece um tutorial em vídeo (Figura 1a) e ao selecionar "Como jogar?", o aplicativo abre uma tela com um tutorial dando instruções sobre a dinâmica do jogo (Figura 1b) depois volta para tela do menu principal. Ao clicar

em “começar”, abre a tela principal do jogo, na qual aparece um GIF com uma frase em Libras e, ao lado, palavras soltas em português. As opções de interação permitem que os jogadores arrastem palavras para formar a frase correta (Figura 1c). O jogo também oferece feedback visual imediato para acertos e erros (Figura 1d), seguindo as recomendações de Clark e Mayer (2023) sobre a importância de tutoriais claros e feedback dinâmico. Após a resolução do problema, o jogador tem a opção de “Voltar” ao menu inicial ou “Avançar” para a próxima fase.

Figura 1 – interface do jogo



(a)

(b)

(c)

(d)

Figura 1: (a) menu principal; (b) Tela do Jogo; (c) sistema drag and drop; (d) feedback dinâmico

Para a testagem do aplicativo, utilizou-se um dispositivo Android, escolhido por sua portabilidade e facilidade de uso em diferentes ambientes. A opção pelo celular se deve à sua conveniência e praticidade na manipulação. Futuramente, a versão para desktop será empregada em novas avaliações, permitindo análises mais detalhadas, especialmente em termos de visibilidade da tela e precisão na interação com o software.

O teste foi conduzido em um espaço público frequentado por pessoas surdas. A participação foi viabilizada por meio de contatos previamente estabelecidos, o que facilitou tanto o engajamento quanto a condução da atividade. A equipe de testagem contou com três participantes surdos e um intérprete de Libras especializado na educação de surdos. Inicialmente, os participantes responderam a perguntas para levantamento de perfil e, em seguida, fizeram o teste.

Embora o intérprete de Libras não seja o público-alvo do aplicativo, ele atuou como observador, oferecendo sugestões e avaliações sobre a usabilidade do software a partir de uma perspectiva externa. É importante destacar que o teste foi projetado exclusivamente para pessoas surdas. A seguir, o Quadro 1 apresenta um resumo do perfil dos participantes e os principais resultados obtidos.

Quadro 1– perfil dos participantes

USUÁRIO	SABE LIBRAS?	ESCOLARIDADE	SABE PORTUGUÊS?	FEEDBACK DO USUÁRIO
PARTICIPANTE 1	POUCO	ENSINO FUNDAMENTAL	NÃO	NÃO CONSEGUIU PASSAR DA PRIMEIRA FASE
PARTICIPANTE 2	SIM	SUPERIOR COMPLETO ETO	MODERADO	CONSEGUIU COM DIFICULDADE
PARTICIPANTE 3	SIM	SUPERIOR COMPLETO E ESPECIALISTA	SIM	CONSEGUIU SEM DIFICULDADE E DEMONSTROU INTERESSE

Fonte: autoria própria

Resultados

O especialista que acompanhou o teste contribuiu com sugestões importantes para o aprimoramento do estudo, recomendando a criação de dois níveis no jogo: básico e avançado. Além disso, sugeriu a realização de testes com surdos que possuam fluência em Libras e conhecimento da língua portuguesa, a fim de obter um retorno mais abrangente sobre o funcionamento do aplicativo. Com base nessas recomendações, o software foi atualizado.

A partir das observações feitas durante a aplicação da versão inicial e das sugestões do especialista, o jogo passou por ajustes e foi segmentado em dois níveis distintos para melhor atender às diferentes habilidades dos usuários. O nível básico foi desenvolvido para surdos com conhecimento limitado tanto de Libras quanto de português. Nesse estágio, os jogadores podem selecionar palavras em português e organizá-las em uma sequência coerente, alinhada ao contexto da frase sinalizada em Libras, apresentada por meio de um GIF, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Tela do Nível Básico



Fonte: Autoria própria

O nível Avançado é voltado para surdos com proficiência em Libras e conhecimento da Língua Portuguesa. Neste nível, os jogadores devem estruturar frases em Libras seguindo rigorosamente a ordem gramatical da língua portuguesa, incluindo artigos, preposições, verbos, entre outros elementos linguísticos, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Tela do Nível Avançado



Fonte: autoria própria

Após os primeiros ajustes do aplicativo LIBRASGRAM, torna-se fundamental evidenciar como ele se diferencia das soluções já existentes. Para isso, o Quadro 2 destaca as principais características dos softwares analisados, mapeando suas imitações e demonstrando as inovações incorporadas no desenvolvimento do aplicativo. Essa comparação permite visualizar de forma clara as melhorias e os avanços propostos.

SOFTWARE	CARACTERÍSTICAS								
	Tradução LP- Libras	Ensina LP	Interpretação	Construção de frases	Instruções em Libras	Móvel	Desktop	Níveis de dificuldade	Offline
Alfalibras	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗
Hagáquê	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓
PortLibras	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗
L2	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗
LibrasGram	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Quadro 2: Síntese das características dos softwares

Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo piloto, desenvolvido no contexto de uma dissertação, evidencia a complexidade do ensino de português como segunda língua para surdos e a necessidade urgente de recursos pedagógicos que atendam às especificidades desse público. A aprendizagem da L2 por pessoas surdas não se limita à simples exposição ao idioma, mas envolve desafios estruturais e metodológicos que exigem abordagens diferenciadas. A educação bilíngue para surdos ainda enfrenta lacunas significativas, especialmente no desenvolvimento de materiais que dialoguem com sua experiência linguística e cultural.

Nesse sentido, o aplicativo LIBRASGRAM surge como uma inovação no ensino da gramática do português como L2, oferecendo uma abordagem interativa e visualmente acessível. A participação direta de surdos nos testes e no aprimoramento do software garantiu que suas reais necessidades fossem consideradas, tornando a experiência mais inclusiva e eficaz.

A escassez de softwares voltados para esse propósito reflete um cenário em que a acessibilidade digital muitas vezes não contempla plenamente as demandas da comunidade surda. Assim, este estudo não apenas propôs uma ferramenta educacional, mas também fomentou uma discussão mais ampla sobre o papel da tecnologia na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. O aprimoramento contínuo do aplicativo será essencial para garantir maior acessibilidade e otimizar sua funcionalidade, fortalecendo seu impacto no ensino bilíngue de surdos.

Como este estudo piloto representa apenas uma etapa inicial, novas testagens e feedbacks orientarão ajustes futuros. Os resultados dessas melhorias serão detalhados em publicações posteriores, contribuindo para o avanço das práticas pedagógicas voltadas ao público surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E.

Elearning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2023.

COTOVICZ, Marcio; STEIECHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCZYSZEN, Samuel. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Revista @disseia**, v. 3, n. 1, p. 16-35, 2018.

DA SILVA, Giselli Mara. Questionário Linguístico Para Surdos Bilíngues (Qlsb): Uma Proposta para a Avaliação de Perfis de Bilíngues do Par Libras-Português. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 12, n. 23, p. 68-87, 2018.

DE ANDRADE, MALY MAGALHÃES FREITAS. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. 2012.

DE ARANTES LEITE, Tarcisio *et al.* Semântica lexical na libras: Libertando-se da tirania das glosas. **Revista da ABRALIN**, p. 1-23, 2021

DE QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed 44 Editora, 2009.

FINGER, Ingrid. **Psicolinguística do bilinguismo**. Rebello, Lúcia Sá; Flores, Valdir do Nascimento (Orgs.) Caminhos das letras: uma experiência de integração. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60, 2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia assistiva e educação. Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Criação, p. 13-36, 2013.

GOMES, Amanda Margutti *et al.* **Estudo de caso-Falta de acessibilidade das pessoas com deficiência auditiva na tecnologia**. 2021.

GONÇALVES, A. R. *et al.* **De atividades gamificadas ao portlibras: Uma investigação sobre a criação de jogos para o ensino de português como L2 para surdos**. Universidade Federal de Uberlândia, 2023.

IRIARTE, Anne Caroline Santana; TREVISAN, Sueli Fioramonte; DE OLIVEIRA MARTINS, Vanessa Regina. **Desdobramentos sociais do estigma de incapacidade à pessoa surda: análises na esfera da saúde**. Tessituras da Educação Especial na perspectiva inclusiva, p. 79.

LEFFA, Vilson J. (Org.) **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas:Educat: 2006. 120 p.

LEFFA, Vilson Jose. **Gamificação no ensino de línguas**. Perspectiva, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

NUSHI, Musa; EQBALI, Mohamad Hosein. Duolingo: A **Mobile Application to Assist 45 Second Language Learning**. Teaching English with Technology, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2017.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-60.

PRESSMAN, Roger S.; MAXIM, Bruce R. **Engenharia de software-9** . McGraw Hill Brasil, 2021.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. Plexus Editora, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nomenclatura na área da surdez**. Curso de Terminologia sobre Deficiência, n. 15, 2012.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**, 9a. São Palo, SP, Brasil, p. 63, 2011.

SOUZA, CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE; LACERDA, CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e24992, 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

VIEIRA, D. **O que são GIFs e como usar? Nome do site**, 2023. Disponível em: 46 <<https://www.hostgator.com.br/blog/o-que-sao-gifs-e-como-usar/>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

LÍNGUA E CULTURA: OS CULTUREMAS EM UM VOCABULÁRIO ESPECIALIZADO

Marcia Goretti Pereira de Carvalho (UFPA)¹

1 INTRODUÇÃO

Segundo Ferreira (2018), o modo como vemos, sentimos e interpretamos o mundo a nosso redor reflete quem somos. A língua, juntamente com a cultura, está relacionada à maneira como as pessoas veem e interpretam a sociedade em que vivem e a maneira como se identificam enquanto comunidade linguística. Conforme Nida (1945, p. 207-208), as línguas fazem parte da cultura e as palavras simbolizam fenômenos culturais locais. Ou seja, as línguas estão intrinsecamente ligadas à história e à cultura da sociedade na qual estão inseridas.

Luque Durán (2004, p. 15, tradução nossa) abordou a simbiose entre língua e cultura de tal forma que “[...] cada povo, cada cultura, cada sociedade cria e elege suas palavras [...] existem milhares de paisagens linguísticas diferentes no nosso mundo [...]”². A cultura de um povo condiciona a seleção das palavras (o léxico) usadas diariamente em situações de comunicação interpessoal em comunidades linguísticas distintas, configurando a diversidade linguística e os diferentes cenários culturais observados nos estudos das variedades linguísticas.

Newmark (2010) utiliza o termo “referentes culturais” e “culturemas” quando menciona a utilização da língua na vida cultural de uma comunidade como forma de essa língua expressar seus costumes e tradições. Preferiu-se, com base em Ferreira (2018), adotar, neste artigo, o termo “culturema” por abranger o conteúdo que reúne aspectos culturais, evidenciados em estruturas linguísticas e extralinguísticas.

A relação simbiótica entre cultura e língua já tinha sido, do mesmo modo, analisada na primeira metade do século XX por Sapir e Whorf³. Isso é observável na hipótese levantada pelo mestre e pelo aluno sobre a influência de fatores socioculturais relacionados à língua e às diferenças entre elas. Armstrong (2005) observa essas

¹ Professora Dra. da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Campus Belém. E-mail: marciagoretticarvalho@gmail.com.

² “[...] cada pueblo, cada cultura, cada sociedade crea y elige sus palabras [...] que existen miles de paisajes lingüísticos diferentes en nuestro mundo [...]” (Luque Durán, 2004, p. 15).

³ <https://ensaiosnotas.com/2013/01/31/hipotese-sapir-whorf/> (20 dezembro, 2019).

diferenças, em termos socioculturais, nas estruturas morfossintáticas e no repertório lexical quando se comparam sistemas linguísticos distintos

De acordo com Giracca e Oyarzabal (2018), os culturemas nascem e podem morrer, tornando-se símbolos da cultura. Eles estão presentes na vida das pessoas em sociedade. Por exemplo, existem culturemas nos costumes e nas tradições, nas festas, nas danças e cantos, na gastronomia bem como na religião. O léxico do Círio de Nazaré apresenta unidades léxicas derivadas de costumes e tradições, presentes nos lemas e nos constituintes dos verbetes no Vocabulário do Círio.

2. CÍRIO DE NAZARÉ: FESTA RELIGIOSA E MANIFESTAÇÃO CULTURAL⁴

O Círio de Nazaré é uma festa religiosa, com a principal procissão no segundo domingo de outubro em Belém do Pará. Essa festa perdura por mais de dois séculos de tradição popular e religiosidade. O vocabulário a ele relacionado - tanto no âmbito do religioso quanto no âmbito do não religioso - estão imbricados da identidade cultural do povo paraense. Isso é facilmente notado na variedade linguística regional (própria do Estado do Pará) e na influência cultural, na região Amazônica, dos costumes e tradições dos povos indígenas, africanos e europeus. Palavras como “carimbó”, “corro-corró”, “Arrastão do Círio/Pavulagem”, “corda do Círio”, “miriti”, “pato no tucupí”, “maniçoba” são palavras culturais que expressam o espírito religioso e festivo do Círio assim como expressam a herança cultural dos povos que formaram a identidade dos paraenses.

No almoço do Círio, temos o pato no tucupí⁵, por exemplo, uma mescla de tradições europeias e indígenas; a maniçoba⁶, prato típico do Pará e do Círio, com influência da culinária africana e indígena; e o vatapá⁷, com raízes na Bahia, mas diferente do vatapá baiano que utiliza farinha de mandioca. O Vocabulário do Círio, no entanto, não objetiva compilar culturemas para um público especializado. Ele procura

⁴ As referências dessa seção: Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Dossiê IPHAN (2006), Bonna e Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018).

⁵ Pato no tucupí - prato feito com pato aferventado, assado e depois trinchado. Seus pedaços são mergulhados no tucupí para cozer. Ao pato no tucupí, acrescentam-se folhas cozidas de jambu, ricas em ferro que produzem uma sensação de dormência na boca. (Carvalho 2020).

⁶ Maniçoba - prato muito apreciado no Pará, de origem africana, feito com as folhas moídas ou pré-cozidas da maniva (mandioca mansa, a macaxeira), mocotó, bucho (dobradinha), e outros produtos derivados do porco. O caldo da maniçoba, bem escuro, vai engrossando com os próprios ingredientes que se desmancham. Para acompanhar, normalmente arroz e farinha. (Carvalho, 2020).

⁷ Vatapá paraense - prato feito com farinha de trigo, camarões e óleo de dendê (Carvalho, 2020).

retratar a Festividade do Círio de Nazaré para o público em geral, paraenses e pessoas de outros estados brasileiros ou de países lusófonos.

Uma atenção especial foi dedicada à análise de culturemas nos dados coletados durante a elaboração do Vocabulário do Círio de Nazaré com vocábulos culturalmente marcados. Isso aconteceu com o simbolismo da corda (culturema) no Círio de Nazaré, um objeto conhecido para amarrar algo, dentre outros usos. No Círio, porém, a corda tem um uso e um sentido diferente: o de ajudar na condução da berlinda (onde se encontra a imagem de N. Sra. de Nazaré) durante a procissão e o de “ligar” os promesseiros à Maria como uma forma de pagar a promessa por intervenção divina nas graças alcançadas.

O manto geralmente figura na tradição católica para cobrir os santos nas procissões e nos altares das igrejas. O manto da imagem peregrina de N. Sra. de Nazaré (culturema), no Círio de Nazaré, apresenta particularidades de traços culturais locais (com informações complementares no verbete do Vocabulário) como um novo manto a cada ano de acordo com o tema do Círio proposto pela Igreja Católica local. O texto escrito (memorial descritivo do manto) é traduzido artisticamente. Os desenhos são reproduzidos em tecido, na forma triangular, bordado com pedras preciosas, miçangas, fios de ouro. A arte das figuras se refere, normalmente, ao universo católico das simbologias.

No Círio de Nazaré, temos um outro culturema que merece ser mencionado, o almoço do Círio. Ele se realiza tradicionalmente depois da chegada da berlinda na Praça Santuário e da benção aos devotos que se encontram nessa praça. Essa benção encerra a procissão do Círio no final da manhã ou no começo da tarde. Pode parecer diferente o almoço do Círio para quem desconhece a tradição de os paraenses almoçarem pratos típicos da culinária paraense em família ou com amigos depois do fim da procissão. O almoço do Círio pode ser comparado à ceia natalina depois da Missa do Galo. O Círio de Nazaré é também conhecido como o “Natal dos Paraenses”.

3 O DICIONÁRIO COMO REPOSITÓRIO LÉXICO-CULTURAL DE UMA SOCIEDADE

Como obras de referência e repositórios léxico-culturais de uma sociedade, os dicionários e os vocabulários deveriam refletir a língua e a cultura de uma sociedade em uma certa época e espaço. Na área da Lexicografia e da Lexicografia Especializada, há inúmeras pesquisas sobre obras lexicográficas (gerais e especializadas) de lexicógrafos

brasileiros e estrangeiros como Ávila Martín (2014), Bergenholtz e Tarp (1995), Biderman (1984, 1993, 2001), Durão (2009, 2011, 2015), Bugueño Miranda (2007, 2009, 2014), Martínez de Sousa (2009) e Welker (2004). Esses trabalhos serviram de arcabouço teórico-metodológico à construção da proposta de elaboração do Vocabulário do Círio.

Os consulentes/usuários de obras lexicográficas para fins gerais ou específicos podem demandar informações enciclopédicas nas obras lexicográficas no contexto sociocultural dos consulentes dessas obras. Como preconiza Ávila Martín (2014), essas informações, com detalhes e explicações sobre o significado cultural do lema, podem ser acessadas, por exemplo, em notas explicativas dentro das obras de referência.

Quando se pensa em elaborar uma obra lexicográfica, deve-se pensar, como Newmark (2010), em “palavras”, “equivalentes” e “componentes” culturais na constituição de tal obra e nos métodos de tradução. Segundo Ávila Martín (2014), cultura e dicionário têm uma relação forte de reciprocidade porque as entradas (lemas) estão inseridas em um contexto sociocultural de determinado grupo social. A autora enfatiza que os lexicógrafos precisam de uma dedicação maior ao estudo e ao tratamento dos “culturemas” na microestrutura de obras lexicográficas como os vocabulários.

Luque Nadal (2009) reconhece que é difícil quantificar [e identificar] os culturemas. Eles, de acordo com essa autora, estão relacionados a elementos religiosos, históricos, literários, e outros em uma sociedade X. Eles “perdem validade e atualidade”

como culturemas, por exemplo, em textos literários de época distante aos leitores de hoje. Alguns culturemas na Festa do Círio “perderam validade” ou sofreram modificações por serem de tempos passados. Podemos citar mudanças em símbolos do Círio como a corda e a estrutura das procissões, além do desaparecimento do carro de fogos na procissão e do espaço “Largo de Nazaré” com coretos históricos em frente à Basílica. Podemos citar também o fim dos festejos na Barraca da Santa e dos espetáculos no Teatro Nazareno.

4 CULTUREMAS: MÚLTIPLOS CONCEITOS, MÚLTIPLAS FACETAS

O conceito de culturema, adotado neste artigo, tem como base os trabalhos científicos de Molina Martínez (2006), Luque Nadal (2009), Luque Durán (2004), Ferreira (2018), Xatara e Seco (2014) e outros. Esses autores apontam características e

forneem exemplos de culturemas em diferentes comunidades linguísticas. Eles são definidos como elementos linguísticos e extralinguísticos próprios da cultura de uma comunidade e incomuns na cultura de outra comunidade.

De um modo geral, em relação aos conceitos aqui apresentados, pode-se afirmar que os culturemas são elementos simbólicos culturais (objetos, ideias, atividades ou ações), simples ou complexos, verbais ou paraverbais pertencentes a uma comunidade que a identifica culturalmente. Esses elementos, possivelmente, não existem em outras sociedades, com o valor e com o significado simbólico que possuem quando comparados. Giracca e Oyarzabal (2018, p. 531) exemplificam os culturemas com a *tortilla* (em países da América Central). No Brasil, não há equivalente para ela. O mais próximo é a comparação com a panqueca, mas não é a mesma coisa. Então, *tortilla* é um culturema por não ter correspondente quando se comparam diferentes sociedades.

Há culturemas supranacionais (a imagem de Judas, símbolo da traição nas sociedades cristãs), nacionais (carnaval, samba e futebol no Brasil, por exemplo), e regionais (carimbó, brinquedos de miriti, açaí no Pará). Na cultura paraense, conforme Alves (1980, p. 65-69), nas “relações entre a cozinha e a Festa de Nazaré”, temos a identidade regional. Assim, a gastronomia tem suas especificidades e sua influência advindas de diferentes povos como exemplo de palavras culturalmente marcadas em uma determinada variedade regional ou em um país específico.

Luque Nadal (2009) reconhece que é difícil quantificar [e identificar] os culturemas. Eles, de acordo com essa autora, estão relacionados a elementos religiosos, históricos, literários, e outros em uma sociedade X. Eles “perdem validade e atualidade” como culturemas, por exemplo, em textos literários de época distante aos leitores de hoje. Alguns culturemas na Festa do Círio “perderam validade” ou sofreram modificações por serem de tempos passados. Podemos citar mudanças em símbolos do Círio como a corda e a estrutura das procissões, além do desaparecimento do carro de fogos na procissão e do espaço “Largo de Nazaré” com coretos históricos em frente à Basílica. Podemos citar também o fim dos festejos na Barraca da Santa e dos espetáculos no Teatro Nazareno.

Quadro 1 – Algumas definições de culturemas

Um culturema é “[...] um elemento verbal ou paraverbal [gestos e hábitos] que tem uma carga cultural específica em uma cultura e que, ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode causar um problema cultural entre os textos de origem e de destino. ⁹ ” (Molina Martínez, 2006, p. 78-79, tradução nossa). Os culturemas dependem do contexto.
Os culturemas são “[...] noções específico-culturais de um país ou de âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os culturemas [...] hão de ser levados em conta e inventariados em dicionários [...]. ¹⁰ ” (Luque Nadal, 2009, p. 94, tradução nossa).
Os culturemas são “um fenômeno social de uma cultura A [...] relevante pelos membros desta cultura [...] se compara com um fenômeno social [...] na cultura B, [...] é específico da cultura A” (Vermeer, 1983 <i>apud</i> Luque Nadal, 2009, p.95, tradução nossa).

Fonte: Pesquisa bibliográfica da autora⁸

Nord (2014) esclarece a definição de culturema de Vermeer (1983, p. 8 *apud* Nord, 2014) sobre a correspondência de traços culturais entre membros de diferentes comunidades. Ela exemplifica com o ato de “tomar café” em países diferentes como na Inglaterra (de manhã), na Espanha (depois do jantar) e na Alemanha (à tarde).

Ainda sobre a relação entre linguística e cultura, Gil Bürmann (2008) identifica os traços culturais e as especificidades sociais presentes em um grupo social e ausentes em outro, como características típicas de uma comunidade linguístico-cultural. Os traços e as especificidades (gestualidade⁹, festas típicas, músicas, tradições, crenças, costumes, gastronomia, expressões idiomáticas, gírias) definem os indivíduos que pertencem a um lugar específico. Os traços culturais da Festa de Nazaré identificam o paraense em uma comunidade linguístico-sociocultural amazônica.

⁹ “[...] Un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta [...]”.

¹⁰ “[...] Los culturemas son [...] nociones específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estrutura semántica y pragmática compleja. Los culturemas [...] han de ser tenidas en cuenta e inventariadas en diccionarios ad hoc. [...]”.

⁸ “[...] Un fenómeno social de una cultura A que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social [...] la cultura B, se encuentra que es específico de la cultura A. [...]”.

⁹ A gestualidade (movimento da cabeça, polegar para cima, sinal de figa) são elementos culturais importantes e “reveladores da identidade linguístico-cultural” de uma comunidade em comparação com outras comunidades. (Ferreira, Trabalho não publicado.). É marcante o gesto de levantar as mãos em direção à berlinda quando ela passa pelas ruas de Belém nas romarias oficiais do Círio em outubro.

Molina Martínez (2006, p. 77, tradução nossa) caracteriza os culturemas por existirem no contexto cultural de mais de uma sociedade e por estarem presentes no contexto cultural de certas sociedades e por não estarem presentes em outros contextos culturais concretos. Segundo ela, o conceito de culturema é “um dos grandes aportes teóricos sobre o tratamento dos elementos culturais na Tradutologia¹².”. Essa autora depreende que os culturemas, em uma língua, são constituídos por palavras e por elementos extralinguísticos (gesto, música, dança, culinária, artes) em um contexto sócio-histórico-cultural no qual os falantes da língua estão inseridos em um meio natural e cultural.

No tocante ao meio natural e as palavras de uma determinada língua, Ferreira (2018) cita o caso do povo indígena Inuit, no Ártico. Eles usam mais de uma palavra de seu idioma para designar “neve” e “tons de branco” devido ao contexto natural e cultural desse povo. Carvalho (2001) observou que os indígenas brasileiros distinguem diferentes tipos de raízes comestíveis (como a mandioca) por meio do léxico de suas línguas nativas enquanto que o brasileiro urbano não faz essa distinção no seu contexto sociocultural. Entre culturas diferentes, inclusive em um mesmo país, há culturemas se, e somente se, não existir um correspondente na outra cultura com o mesmo significado.

Nord (2009 *apud* Giracca; Oyarzabal, 2018), sobre o conceito de culturemas, compara o torito tuc tuc, veículo de três rodas para o transporte de passageiros, na Guatemala com o táxi no Brasil. Eles são distintos, mas com a mesma função: o transporte de passageiros. Ao se comparar essas duas culturas, o torito tuc tuc teria a mesma função do táxi, porém de forma diferente, o que identificaria o torito tuc tuc como um culturema.

No léxico do Círio, o significado da corda, do cartaz e de outros símbolos cirianos têm viés simbólico e ideológico no contexto do Círio. Eles existem na cultura paraense por causa do Círio. Não há equivalentes absolutos em outras culturas para esses símbolos. Eles assumem, na sociedade paraense, um sentido muito peculiar à Festa de Nazaré. Como, por exemplo, o simbolismo do cartaz do Círio nas casas e instituições privadas e públicas como instrumento de proteção para esses lugares. Muitos paraenses creditam aos cartazes a suposta intervenção de Maria para o livramento de maus presságios.

¹² “una de las grandes apciones teóricas acerca del tratamiento de los elementos culturales en la Traductologia”

Nida (1945) e Newmark (2010) estipularam algumas categorias nos estudos dos culturemas: culturas social, religiosa e material; organizações; conceitos; gestos e hábitos. Dentre essas categorias, para a realidade do Círio de Nazaré e o seu léxico, podemos salientar, na tradição do Círio, as culturas religiosa e material (gastronomia, símbolos do Círio), as organizações (civis e religiosas, oficiais e extraoficiais), os conceitos (religiosidade, solidariedade, festa popular) e a gestos nas procissões e festas populares.

Por fim, mas não menos importante sobre os culturemas, pode-se recordar as palavras de Nord (2014) no tocante à comunicação interpessoal, condicionada por elementos linguísticos e por contextos culturais específicos no público-alvo de um texto traduzido. Como nota Durão et al. (2017, p. 166) “[...] Reconhecer os referentes culturais de uma língua pode ser uma tarefa difícil até mesmo para leitores proficientes [...] é preciso buscar entendê-la nas suas próprias bases culturais [...]”.

Demonstramos, no quadro 2, algumas das unidades léxicas culturalmente marcadas no léxico do Círio em ordem alfabética. Elas constituem lemas no Vocabulário do Círio que dizem respeito aos aspectos religioso e não religioso do evento maior, a Procissão do Círio. As unidades léxicas foram formadas para nomear novos fatos, objetos e eventos culturais surgidos ao longo de mais de dois séculos da Festa de Nazaré.

Quadro 2 – Alguns culturemas do Círio de Nazaré

Unidades Léxicas	Proposta de definições e de informações enciclopédicas nos verbetes do Vocabulário do Círio de Nazaré
Almoço do Círio	Refeição principal no dia da Procissão do Círio. Um dos símbolos da identidade local nas comemorações do Círio quando as pessoas se confraternizam com familiares e amigos. Esse evento se inicia após o fim da procissão. O cardápio varia, mas dois pratos são quase obrigatórios: a maniçoba e o pato no tucupi. Para sobremesa, as frutas da região como o cupuaçu e o bacuri em forma de sorvetes, cremes e mousses.
Brinquedo de miriti	Brinquedo feito de miriti, representando embarcações regionais, animais, meios de transporte, figuras humanas e vários outros temas. Podem-se encontrar esses

	brinquedos em cores variadas e de tamanhos diversos. São objetos de brincadeira para crianças, assim como de decoração e de coleção para os adultos e também ex-votos. Os brinquedos são feitos manualmente por artesãos paraenses, muitos do município de Abaetetuba, vizinho a Belém.
Cartaz do Círio	Cartaz feito de papel couchê (papel de superfície lisa e brilhante, usado na confecção de cartazes) colorido, com dimensões aproximadas de 64 cm de altura e 46 cm de largura. O cartaz apresenta um texto e imagens, afixado em ambientes internos ou em lugares públicos, anunciando o Círio de Nazaré e a proteção de Maria ao local em que se encontra. Ele apresenta a imagem peregrina de N. Sra. de Nazaré em primeiro plano e é confeccionado de acordo com o tema do Círio do ano corrente.
Corda do círio	Cabo de fios vegetais unidos e torcidos uns sobre os outros, feita de fibra de sisal torcido e duas polegadas de diâmetro, medindo 400 m na Procissão da Trasladação e outros 400 m na Procissão do Círio (2º domingo de outubro). Possui formato linear, dividida em estações que ajudam nas duas grandes procissões do Círio. Essas estações foram planejadas e elaboradas por engenheiros mecânicos e testadas todo ano antes do Círio. Atualmente, o atrelamento e o desatrelamento da corda ao Núcleo da Berlinda, ao Núcleo da Cabeça da Corda e às demais estações ocorrem, geralmente, de forma planejada. Ao final da procissão, os promesseiros cortam pedaços da corda para levá-la como lembrança e como uma espécie de “amuleto”.

Fonte: Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Dossiê IPHAN (2006), Bonna e Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas definições lexicográficas e nas notas enciclopédicas das unidades léxicas do Vocabulário do Círio, observa-se uma importante função da linguagem: a metalinguística. O código linguístico da língua portuguesa foi usado para explicar os lemas do Vocabulário que fazem parte do léxico do Português Brasileiro e do léxico do falar paraense. As operações metalinguísticas fazem parte do processo da transmissão de conhecimento cultural e específico de lemas, em um Vocabulário Especializado, próprios de uma festa popular e religiosa de uma região do Brasil como demonstrado pelos teóricos da Lexicografia Especializada e pelos estudiosos dos culturemas.

É importante, ter-se como critério de construir um verbete em uma obra lexicográfica, os componentes culturais presentes no vocábulo tomado como lema dos verbetes. Para futuras elaborações da microestrutura de dicionários e vocabulários especializados, as notas explicativas seriam uma alternativa para especificar informações complementares para o consulente sobre o significado lexical e cultural de determinados lemas em uma sociedade A que não tem o mesmo significado em outras sociedades.

Sugere-se, em pesquisas futuras, o estudo de culturemas presentes em outras festas religiosas e populares no Pará, no cenário sócio-cultural da Amazônia, como a Festa de São Benedito em Bragança, o Sairé ou Çairé em Santarém e Círios de Nazaré e de outros santos no interior do Pará com a proposta de elaboração de obras lexicográficas especializadas que descrevam esses eventos com notas enciclopédicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isidoro Maria da Silva. *O Carnaval devoto: um estudo sobre a festa de Nazaré*, em Belém. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

ARMSTRONG, Nigel. *Translation, Linguistics, Culture: A French–English Handbook*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2005.

ÁVILA MARTÍN, Carmen. Las relaciones entre lengua y cultura en el ámbito lexicográfico. In.: GARCÉS GÓMEZ, Maria Pilar (ed.). Coruña, *Revista de Lexicografía*, Anexos, 26. Lexicografía Teórica y Aplicada. Coruña: Universidade de Coruña, 2014.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. *Manual of Specialised Lexicography: the preparation of specialized dictionaries* (v. 12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. 1984. A ciência da Lexicografia. São Paulo: *Alfa*, 28 (supl.), 1984, p. 01-26.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. 1993. A definição lexicográfica. In.: Anna Maria Becker Maciel (org.). *Cadernos do IL*, 10, p. 23-44.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In.: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. (2ª ed.), p. 131-144. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: propostas de uma taxonomia. *Alfa*, São Paulo, 58 (1), 215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. O que é macroestrutura no dicionário de língua?. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia, terminologia*. (vol. III). 261-272. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, 53(1), p. 243-260, 2009.

CARVALHO, Marcia Goretti Pereira de. *Sinais de morte ou de vitalidade ?*: Mudanças estruturais na língua Tembé (Contribuição ao estudo dos efeitos de contato linguístico na Amazônia Oriental). Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2001.

CARVALHO, Marcia Goretti Pereira de. 2020. *Tradução intralingual e lexicografia*: Proposta de compilação do vocabulário monolíngue do Círio de Nazaré. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CRUZ, Ernesto. *Procissão dos Séculos: Vultos e Episódios da História do Pará* (vol. 01). Memória Paraense Edições. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1952.

DUBOIS, Pe. Florêncio. *A devoção à Virgem de Nazaré*. Belém, 1953.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Lembremos as velhas obras lexicográficas para redimensionar o papel da Lexicografia e dos novos dicionários. Florianópolis: *Cadernos de Tradução* (UFSC) 27(1). p. 11-28, 2011.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Princípios Metalexicográficos adotados em um Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol. In: *Revista da Abralín* 14 (3). p. 167-206, 2015.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri et al. A tradução nos horizontes de dois folhetos turísticos (do Alemão ao Português). In.: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri (orgs). *De Horizonte a Horizonte: traduções comentadas*. v. 01. Florianópolis, SC: Insular. p. 163-192, 2017.

FERREIRA, Cláudia Cristina. 2018. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In Cláudia Cristina Ferreira (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*, Campinas: Pontes. p. 491-524, 2018.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividade se resume trabalhar (inter/trans) culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In.: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Trabalho não publicado.

GIL BÜRMANN, María. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In.: POZA, Alberto Miranda (org.). *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Recife: Bagaço, 2008.

GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In.: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras /adicionais*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 525-542, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). *Círio de Nazaré*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo*. Granada: Método Ediciones, 2004.

LUQUE NADAL, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*. 11. 93-120, 2009.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Manual básico de lexicografía*. Gijón: Trea, 2009.

MOLINA

MARTÍNEZ, Lucía. *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I, 2006.

MONTEIRO, Walbert. *Círio de Nazaré: meu olhar de fé*. Belém: Preservar Editora, 2018.

NEWMARK, Peter. *Manual de traducción*. Tradutor: Virgilio Moya. (6ª ed.) Madrid: Catedra Lingüística. Título Original: A Textbook of Translation, 2010.

NIDA, Eugene. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *Revista Word*. p. 194- 208, 1945. <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1945.11659254>. (13 de setembro, 2018).

NORD, Christiane. *Translation as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London, New York: Routledge Publishing, 2014.

ROCQUE, Carlos. *História do Círio e da festa de Nazaré*. (1ª. ed. ampliada). Belém: IOE, 2014.

VASCONCELLOS, Elisabeth Mendonça; BONNA, Mauro Cezar Klautau (Edt.). *O Livro do Círio*. Belém: Floresta: Guia, 2009.

VIANNA, Arthur. *Festas populares do Pará: I: a festa de Nazareth*. Pará: Typographia de Alfredo Augusto Silva, 1905.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários - uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

XATARA, Cláudia; SECO, Mariele. Culturemes in contrast: idioms from Brazilian and European Portuguese. *Domínios de Linguagem*, p. 502-519, 2014, 01 (8).

APÊNDICE

corda do Círio *s.f.* corda de fios vegetais unidos e torcidos uns sobre os outros, feita de fibra de sisal, pesando cerca de uma tonelada, 50 mm de diâmetro e 800 m de comprimento. A corda é dividida em duas partes: 400 m para a Trasladação e 400 m para o Círio.

Nota: Em 1855, uma corda foi usada em volta da berlinda para tirá-la do atoleiro em frente ao Ver-o-Peso (maior feira livre aberta da América Latina). Sob a coordenação da DFN e da Guarda de Nazaré, a corda é puxada por milhares de promesseiros como pagamento de promessa ou agradecimento. Ela é muito disputada a cada centímetro pelos promesseiros da corda. A partir de 2004, a corda, fruto de doações, passou ao formato linear atual, dividida em estações, em núcleo da cabeça da corda e núcleo da berlinda. Atualmente, o atrelamento e o desatrelamento da corda ao núcleo da berlinda são feitos por meio de argolas de ferro. Ela é atrelada ao núcleo da berlinda após a sua saída da Catedral no Círio. Ao final da procissão, os promesseiros cortam a corda para levar um pedaço como lembrança.

var.sin.: corda.

q.v.: berlinda, Catedral de Belém, Círio de Nazaré, Diretoria da Festa, estação da corda, Guarda de Nazaré, promesseiro, Trasladação.

Guardas de Nazaré segurando a corda



Fonte: Andreia Teixeira -Ascom (2017).

A corda em exposição para o público



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Fonte: Proposta do Vocabulário do Círio de Nazaré (Carvalho, 2020, p. 173-174)

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA NÃO MATERNA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO USANDO O GÊNERO FÁBULA

Aprizia Caroline de Sousa Monteiro (UFPA) ¹

Eduardo Molica Pinheiro (UFPA) ²

Inéia Damasceno Abreu (UFPA) ³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a Grécia antiga os sujeitos surdos foram excluídos da sociedade, considerados como não-humanos e isentos de exercer seus direitos. A educação desses indivíduos sempre foi pautada no ensino da oralização, mesmo que esses não possuíssem *feedback* auditivo. No decorrer da história, a comunidade surda enfrentou diversos desafios, aqui destaca-se a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como língua materna (LM), e, por se tratar de uma língua de eixo diferente da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), requer adaptações para o ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Considerando a legislação brasileira, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que implementa a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda e a LP escrita como segunda língua (L2), e por estarmos vinculados a um projeto de pesquisa relacionado ao Português Língua Não Materna (PLNM), desenvolvemos esta pesquisa intitulada “O ensino da língua portuguesa como língua não materna para surdos: uma proposta de ensino usando o gênero fábula”. Esse estudo busca adaptar estratégias que tornem o ensino desses sujeitos eficaz e compreensível, aplicando uma abordagem que considera as particularidades da comunidade. Nesse sentido, temos como pergunta norteadora: Quais metodologias educacionais e socioculturais podem contribuir para tornar o ensino eficaz e acessível para os alunos surdos?

¹ Graduada em Letras-Língua Portuguesa UFPA/NUSC. Vinculada ao projeto de pesquisa “Português como Língua Não Materna: Formação de Professores de Português para a Diversidade Linguística e Cultural” – e-mail: apriziacaroline.sousa@gmail.com

² Graduado em Letras-Língua Portuguesa UFPA/NUSC. Vinculado ao projeto de pesquisa “Português como Língua Não Materna: Formação de Professores de Português para a Diversidade Linguística e Cultural”, ao projeto de pesquisa “O dialogismo e as práticas de linguagem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa” e ao grupo de pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq) e – e-mail: eduardomolicapinheiro@gmail.com

³ Professora Adjunta da Faculdade de Letras-Campus Castanhal – e-mail: ineia@ufpa.br

A pesquisa tem como objetivo geral, apresentar uma proposta de ensino com base no português como língua não materna para surdos, destinada ao 6º ano do ensino fundamental por meio do gênero fábula. Com os objetivos específicos busca-se: a) desenvolver uma abordagem pedagógica que facilite o aprendizado da língua portuguesa para surdos b) fazer com que os alunos surdos desenvolvam o conhecimento sobre o gênero fábula e aprimore o português escrito.

Com o avanço das pesquisas e estudos, observou-se que o ensino do sujeito surdo por muito tempo não estava sendo eficaz, já que eles eram considerados decodificadores e os professores treinadores, as abordagens não levavam em conta as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos (Salles *et al*, 2004), resultando em um processo de aprendizagem pouco eficiente. Diante dessa constatação, optou-se por desenvolver uma proposta de ensino que considerasse e valorizasse as especificidades desses alunos. Ao respeitar e incorporar a língua de sinal (LS) no processo educativo, busca-se facilitar a compreensão e a assimilação dos conteúdos da LP, indo além dos conhecimentos linguísticos, mas promovendo uma educação que respeite a particularidade desses alunos.

O interesse da pesquisa surgiu na disciplina de LIBRAS, a qual nos introduziu ao universo visual desses sujeitos e proporcionou conhecimentos fundamentais sobre a língua de sinais (LS). Nela foram desenvolvidas atividades adaptadas de LP para surdos, que nos proporcionaram reflexões sobre os métodos desse ensino. O docente surdo Rubens Faro⁴, ampliou nossa visão para além das perspectivas sociais, com relatos verídicos sobre os desafios e fracassos na educação desses sujeitos. A partir da disciplina, nos dedicamos a esse universo através de cursos livres dentro da área, no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS/PA) e no Núcleo de Acessibilidade (NAcess/UFGA), objetivando buscar conhecimentos e estratégias de ensino para essa comunidade.

Em relação à escolha do gênero trabalhado, a decisão foi motivada a partir da sequência de atividades criada durante o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, aplicada em uma turma do sexto ano, no entanto, utilizamos somente a fábula “O leão e o ratinho” de Esopo. Para atender melhor às necessidades e interesses do nosso público-alvo, a fábula serviu como ponto de partida para a proposta, que foi

⁴ Possui graduação em Letras-LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Vale de Acaraú, Especialista em LIBRAS-2010/2012- Atualmente docente da UFGA/Castanhall. E-mail rubfaro@hotmail.com

amplamente revisada e adaptada com metodologias específicas voltadas para a comunidade surda.

Para isso, esta pesquisa possui como base em seu marco teórico: Na trajetória da Educação dos surdos, Goldfeld (1997), Strobell (2009), Almeida (2015), Salles *et al* (2004), Silva (2010), Brasil (2005); Aspectos linguístico diferenciais e semelhantes entre LIBRAS e LP, Saussure (2006), Cegalla (2020), Salles *et al* (2004), Honora (2010), Quadro & Karnopp (2004); O bilinguismo dos surdos, Guarinello (2007), Quadros (1997), Faria-Nascimento *et al* (2021), Silva (2007); PLNM, Xavier & Mateus (1990), Leite (1995), Flores (2013), Almeida (2004). As vias metodológicas e a discussão dos resultados foram aportadas em Neto & Castro (2017), Minayo (2002), Oliveira *et al* (2020), Menegassi *et al* (2020), Oliveira & Albuquerque (2021), Quartos & Schmiedt (2006), Pereira (2023), Barros (2022), Rodrigues (2021) Brochado (2003), Silva (2001).

Ademais, esse trabalho está organizado em cinco partes para facilitar a contextualização. Inicialmente apresentamos o Resumo; Introdução; aporte teórico que possui cinco tópicos: Trajetória da Educação Dos Surdos, Aspectos Linguísticos Diferenciais e Semelhantes, O Ensino Bilíngue dos Surdos, Português Língua Não Materna, Vias Metodológicas e Discussão dos Resultados e Considerações Finais.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

No Brasil, a história da educação dos surdos começa, oficialmente, com a chegada do professor surdo Ernest Huet, em 1855, no Rio de Janeiro, a pedido do Imperador D. Pedro II. Assim como nos demais países, no território brasileiro, os surdos também eram menosprezados e não eram reconhecidos como integrantes da sociedade. Com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inicia-se o processo de educação formal no país, destinado somente para o sexo masculino. No entanto, em 1957, sofreu alteração significativa em sua denominação, havendo a substituição do termo “mudo” por “surdos”, sendo então denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

No instituto, o ensino era mecânico, focado em tratamentos auditivos. Professores atuavam como treinadores de palavras, enquanto alunos, submetidos a métodos rígidos, eram forçados à leitura labial para se adequarem aos padrões ouvintes, “para eles, o surdo é considerado um deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado” (Salles *et al*, 2004, p. 55).

No entanto, pesquisas realizadas pelo Colégio Gallaudet em 1972, apontaram que a educação oralizada dos surdos não havia sido eficaz em outros países, “o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série” (Salles *et al*, 2004, p. 56). No Brasil, a ênfase na leitura labial também resultou em baixo desenvolvimento linguístico, mantendo os alunos nos níveis iniciais.

Uma nova concepção é criada no início dos anos 2000, a filosofia social e educacional, ditada como inclusão. Nessa concepção, pessoas que não ouviam começaram a integrar o social, teoricamente partilhando de uma mesma sociedade denominada “normal”, no entanto, a exclusão ainda era uma realidade. O modo de tratar essas pessoas passou a ser muito discutido, pois havia várias formas erradas de se referir a pessoas com surdez, como: surdo-mudo, mudinho, deficiente auditivo etc. O termo “surdo-mudo” que foi bastante enfatizado e aceito no congresso de Milão estendeu-se erroneamente como termo adequado por muitos anos. De acordo com Silva,

Conceitualmente, falar não significa vocalizar, emitir sons, mas expressar a sua língua. Então, dizer surdo-mudo é duplamente incorreto. Primeiro, porque existem muitos surdos que têm domínio da língua oral e que se comunicam também com sons da voz, ainda que os fonemas sejam desorganizados por falta de feedback auditivo. Depois, porque quando o surdo está sinalizando, ele está pronunciando-se na sua língua, está falando (Silva, 2010, p. 13).

A LIBRAS foi oficializada a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada, através do decreto 5.626 de 22 dezembro de 2005, capítulo 1, Artigo 2º, *parágrafo único*. Ela considera a pessoa surda - termo adequado, “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial [...]” (Brasil, 2005). A lei reconhece a língua como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Dessa forma, a instrução para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares desses alunos, anos iniciais, passa a ser desenvolvido com base na LIBRAS como primeira língua-L1 e na LP como L2.

Vale ressaltar que para referir-se à LS utilizada pela comunidade surda brasileira e para referenciá-la, além da sigla LIBRAS, existe a LSB⁵ (Língua de Sinais Brasileira). No mais, para nos referirmos à essas pessoas, a partir de agora, utilizaremos o termo “surdo”, pois refere-se a um posicionamento legal, político e de respeito ao sujeito como um ser social, falante da LIBRAS, e não como uma visão clínico-patológica e os sujeitos que ouvem serão chamados de ouvintes. A adoção de termos que valorizam o aspecto social e cultural da surdez contribui para a construção de uma sociedade mais respeitosa em relação à diversidade humana.

3 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DIFERENCIAIS E SEMELHANTES ENTRE LIBRAS E LP

Para Saussure, a Língua não se confunde com a linguagem “é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 2006, p.15)”. Dentre toda sua abrangência, a língua também serve como um veículo de comunicação e identidade, refletindo a diversidade e a riqueza das tradições e vivências de uma determinada comunidade.

Apesar de a LIBRAS derivar da LP, elas possuem diferenças e semelhanças nos seus aspectos linguísticos. A principal divergência está relacionada à transmissão e recepção, a LP é uma língua oral-auditiva, composto por sons vocais e palavras, e é utilizada por ouvintes. A LIBRAS é utilizada por surdos, através do canal visual-gestual-espacial, tem gramática própria (assim como a LP), possui uma variedade de palavra-sinal e sua estrutura é formada por parâmetros.

Salles *et al* (2004) afirmam que os textos de alunos surdos possuem normalmente enunciados curtos; vocabulário reduzido; ausência de artigos; preposições; concordância nominal e verbal; uso reduzido de diferentes tempos verbais; ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos etc.); falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração. Esse processo, é devido ao fato de os surdos se encontrarem em estágios dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma L2, no caso o português.

⁵ LSB é a sigla utilizada por pesquisadores em publicação de textos internacionais, visto que as demais línguas de sinais do mundo possuem uma sigla com três letras, por exemplo temos a LSA Língua de Sinais Americana (LSA) e Língua de Sinais Espanhola (LSE).

Todas as línguas humanas se utilizam de um conjunto finito de sons ou gestos que, quando combinados, formam elementos significativos ou palavras que formam um número grande de sentenças possíveis (Salles *et al*, 2004). Todas as gramáticas contêm regras, as da LIBRAS apresentam algumas específicas para a ordem das palavras em uma sentença, assim como nas gramáticas da LP, que se baseiam nas línguas orais, com diferentes estruturas para a formação de frases.

Tanto nas línguas oralizadas, quanto nas línguas sinalizadas, ocorrem processos semelhantes no vocabulário e mudam de acordo com o país e o tempo. Os vocabulários se expandem e novas palavras ou sinais são incluídos, o “léxico em uma língua é o dicionário, nele apresenta-se um conjunto do vocabulário da língua, na LS o léxico são os sinais, que se apresentam baseados nas interações sociais do indivíduo” (Honora, 2010, p.16).

Na LP o fonema é a menor unidade significativa, “são os sons elementares e distintivos que, articulados e combinados, formam as sílabas, os vocábulos e a teia da frase, na comunicação oral” (Cegalla, 2020, p.21). Na LIBRAS, os fonemas são segmentos mínimos sinalizados que não possuem significado. Com base em estudos da Língua de Sinais Americana-ASL, as unidades mínimas, estavam relacionados a três parâmetros: configuração de mão; locação de mão e movimento de mão, que sozinhos não possuem significados (Quadros; Karnopp, 2004). No entanto, a LIBRAS é composta por cinco parâmetros: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial-corporal.

Na LIBRAS, “fonética e fonologia são áreas da linguística que estudam unidades mínimas que não apresentam significado isoladamente” (Quadros & Karnopp 2004, p. 81). É a combinação de vários fonemas, processo conhecido como dupla articulação, que resulta em morfemas, que por sua vez, dão significado aos sinais. Assim, para expressar um sinal com significado completo, é necessária a junção de duas ou mais configurações de mãos, pois um parâmetro ou morfema isolado não comunica um significado. As línguas se diferem nos tipos de processos combinatórios, a LP cria palavras morfologicamente formadas por sufixos, na LIBRAS são constituídas por processos não-concatenativos⁶, enriquecidas por movimentos (Quadros & Karnopp, 2004).

⁶ Quando uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização.

Quanto ao sistema alfabético, na LIBRAS caracteriza-se como um empréstimo linguístico do português. Reproduzidos por meio das mãos, chamado de datilologia, “[...] é totalmente errado pensar que a datilologia (soletração utilizando a configuração manual) é a simulação de um sinal. As letras do alfabeto digital representam as letras do alfabeto da língua oral de um idioma, e cada letra não significa um sinal” (Honora, 2010, p. 16). A datilologia é usada para auxiliar na tradução de LIBRAS para o português, além de se referir a nomes próprios ou a objetos que não possuem sinal.

Já nas línguas orais o alfabeto se caracteriza como um conjunto de letras de um sistema de escrita que se apresentam em ordem, possuindo vinte e seis letras divididas entre consoantes e vogais que “ora sozinhos, ora combinados com outras letras ou auxiliados por certos sinais gráficos (acento, til, cedilha, etc.), esses signos representam os mais de trinta fonemas de nossa fala” (Cegalla, 2020, p. 53) que combinados formam palavras, frases e orações.

Em relação à estruturação das frases, de seis combinações possíveis das LS entre sujeito (S), objeto (O) e verbo (V), destacam-se o uso mais recorrente das estruturas SOV, SVO e VSO (Quadros & Karnopp, 2004), vale ressaltar, que na LIBRAS há uma grande flexibilidade na ordem dessas frases, determinar a mais utilizada acaba sendo difícil, pois refletem a forma como o surdo processa suas ideias. Quanto à estrutura frasal do português, SVO, é a mais comum e natural, sendo vista como fundamental na construção das frases, embora a língua permita outras variações.

Nos tipos frasais, as frases declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas apresentam uma situação que ocorre nas duas línguas. No entanto, na língua oral auditiva, destaca-se entonação e intensidade, em sincronia com segmentos fônicos, além de expressões faciais e ritmos. Na LIBRAS são utilizadas marcas como a expressão facial, movimentos faciais em sincronia com o movimento manual. Salles (2004) embasado por Quadros (1995) ressalta que,

[...] os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz [...] Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante (Salles 2004, p. 84).

Na LP, as frases são necessariamente "proferidas com entonação e pausas especiais, indicadas na escrita pelos sinais de pontuação" (Cegalla, 2020, p.321) Por isso, o sentido que as frases apresentam comungam com os sinais de

pontuação, por exemplo, as frases interrogativas expressam uma pergunta, usa-se o sinal de interrogação. Além da pontuação, a entonação é o que caracteriza e distingue os tipos de frases, podendo até inverter o sentido, a depender do tom empregado (Cegalla, 2020).

Outro caso em comum nas duas línguas é a mudança no vocabulário ao longo do tempo, por exemplo, na LP usava-se “vossa mercê”, que se transformou em “vosmicê”, depois em “você” e, atualmente, em “cê” na linguagem coloquial. Em LIBRAS, essa mudança também ocorre, os sinais que precisavam ser mais elaborados e trabalhosos passaram a ser usados de maneira mais simples. É o caso do sinal “MULHER”, antes realizado com as duas mãos postas à cabeça em uma simulação de se colocar o chapéu, em seguida, descia até o pescoço, onde encenava-se o movimento de amarração de um laço, atualmente, o sinal é mais simples, desliza-se o polegar da parte inferior do ouvido até o queixo.

Outro fato que acontece nas duas línguas é a acentuação em palavras tônicas, “Na língua portuguesa, a sílaba se forma necessariamente com uma vogal, a que se agregam, ou não, semivogais ou consoantes” (Cegalla, 2020, p. 36), a acentuação é dada de acordo com a posição da sílaba tônica. Na LIBRAS também ocorre semelhante ao português, porém no canal visual, as palavras que recebem acentuação são marcadas com o dedo indicador com movimentos feitos no ar, um ponto acima de onde se configurou inicialmente, e deve ser feito antes da datilologia da letra que receberá o acento, por exemplo, no nome “CECÍLIA”, no entanto, é pouco utilizado.

Com isso, percebemos que a maior diferença entre as línguas está no canal perceptual: as línguas orais são auditivas, enquanto as línguas de sinais são visuais, gestuais e espaciais. Além disso, há diferenças na formação da estrutura frasal. Por outro lado, essas línguas se assemelham nas condições gramaticais, incluindo aspectos fonológicos e morfológicos, já que todas LS derivam da língua majoritária do país. Assim como em qualquer outra língua, tanto as LS quanto as línguas orais possuem regras e propriedades linguísticas que se aplicam independentemente da modalidade.

4 O ENSINO BILÍNGUE DOS SURDOS

O bilinguismo caracteriza-se na capacidade do indivíduo falar e compreender uma outra língua além da materna. Aqui nos voltaremos para aquele construído

dentro do âmbito escolar e não ao adquirido de forma natural, entende-se como uma abordagem educacional, para tornar a educação dos alunos surdos acessível, é diferente daquele advindo de migrações ou do aprendizado de uma língua estrangeira. É um direito validado por lei que os surdos adquiram duas línguas, para torná-los parte de sua cultura natural e nacional. Guarinello acrescenta que,

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilinguismo, deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária) (Guarinello, 2007, p. 45-46).

O Bilinguismo é o ensino, que no âmbito da surdez, garante ao surdo, adquirir a LS, como L1 e a LP como L2, na modalidade escrita. No Brasil, passou a ser um direito com a promulgação da lei 10. 436 a qual elege a educação dos surdos em LIBRAS, porém prioriza a LP, visto que é a língua oficial do país e LIBRAS restringe-se à comunidade surda, uma língua minoritária. Logo, é desejável a educação bilíngue para que o sujeito surdo se sinta acolhido na sua LM e exerça sua cidadania na L2. No entanto, ao falarmos desse ensino para surdos, estamos falando não somente do aprender a falar duas línguas, perpassam por uma filosofia de ensino que visa a garantia do desenvolvimento dentro e fora do ambiente escolar.

A comunidade surda está inserida dentro de uma comunidade majoritariamente ouvinte, para a interação comunicativa no ambiente social, com ouvintes usuários da LP, faz-se necessário a aquisição da LIBRAS e da L2. O ensino da LP para surdos na perspectiva bilíngue “[...] concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS” (Quadros, 1997, p 29).

Todavia, a língua só é concebida de forma natural quando a pessoa surda tem contato com outras pessoas que fazem o uso da LS. Muitos surdos são filhos de pais ouvintes que utilizam apenas a LP e nunca tiveram acesso à LS, o que gera grandes obstáculos no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos. Quadros ressalta a importância fundamental do contato da criança surda com adultos surdos, para que o desenvolvimento linguístico ocorra de forma natural desde a infância.

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural, tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue (Quadros, 1997, p.30).

O aprendizado da LP para o sujeito surdo só é concebido quando ele está dentro de ambientes que garantem seu desenvolvimento psicossocial com base na LS, dessa forma o desenvolvimento da L2 é mais propício, “[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, [...] utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (Vygotsky, 2010 p. 103). Vale ressaltar que o aprendizado tanto da L1 quanto da L2 não está relacionado a um domínio integral das línguas. Segundo Silva,

[...] para ser considerado bilíngue, um surdo não precisa dominar a LS e a língua majoritária em todas as suas modalidades, nem desenvolver todas as habilidades. Ao contrário, as situações de bilinguismo vividas pelos surdos vão propiciar e demandar diferentes necessidades e usos das línguas e, assim, vão se delinear diferentes tipos de bilinguismo entre eles [...] (Silva, 2017, p. 128).

Outros fatores relevantes dentro da educação bilíngue, estão relacionados à cultura e à identidade dentro das comunidades surdas e ouvintes, que não são únicas e precisam ser respeitadas e valorizadas. Essa proposta de ensino, “[...] além de bilíngue, deve ser bicultural para garantir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda [...]” (Quadros, 1997, p. 28) ou seja, o surdo deve se sentir parte do meio no qual a proposta é implementada.

Em virtude disso, torna-se imperiosa a necessidade de instituições educacionais e profissionais devidamente capacitados para o ensino da comunidade visual-espacial-gestual e oral-auditiva. A instrução de línguas para surdos deve fundamentar-se no princípio de ensinar a L2 com base em sua LM, resguardando os direitos às experiências psicossociais e linguísticas dos indivíduos surdos. Considerando que a presença de significativas limitações linguísticas inviabiliza uma integração satisfatória tanto na comunidade surda quanto na ouvinte.

Além disso, é essencial considerar o contexto em que a criança vive - se é filha de pais surdos ou ouvintes. Crianças surdas com pais surdos geralmente chegam à escola já com noções de comunicação e inseridas em sua cultura LN, como ocorre com crianças

ouvintes. Ainda assim, precisam ser acolhidas por pessoas que valorizem e reafirmem sua identidade cultural, linguística e social.

Por outro lado, a aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes ocorre de forma diferente. Ao contrário das ouvintes, que chegam à escola com alguma habilidade de comunicação, essas crianças muitas vezes não dominam sua língua ao ingressarem na escola. Isso não se deve à surdez em si, mas sim a uma questão social: a falta de acesso precoce a uma língua de forma natural, o que compromete seu desenvolvimento (Quadros, 1997).

5 PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Há mais de quinhentos anos de história do Brasil, quando os portugueses aqui desembarcaram, impuseram a sua língua aos indígenas, como mecanismo de dominação e controle que, mais tarde, alcançou o status de língua oficial do país. Consequentemente, através da política linguística implantada pelos colonizadores, a LP passou a ser utilizada por todos os que aqui nascem, sendo considerada LM de todos os brasileiros.

No dicionário de termos linguísticos de Maria Xavier e Maria Mateus, LM é definida como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus, 1990, p. 230-231). A LM do falante é adquirida, quase sempre, com o auxílio dos pais, ou através de pessoas próximas, ainda na infância, como define Leite,

É costume identificar a língua materna com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação[...] (Leite, 1995, p. 65).

O PLNM, é definido por Flores como “um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa. O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português” (Flores, 2013, p. 1). Essa área, dedica-se ao ensino da LP a indivíduos cuja língua primária não é o português. Este campo abrange estudantes, tanto estrangeiros quanto nacionais, que necessitam aprender o idioma. Nesse sentido, oferece suporte

educacional com o propósito de facilitar ou desenvolver a competência na L2⁷, visando a adaptação à nova realidade.

O ensino do português para surdos exige abordagens que não são usuais no ensino de alunos que possuem a LP como LM. Assim, as estratégias são fundamentadas em metodologias voltadas, primordialmente, para o visual, assegurando a aprendizagem eficaz desses sujeitos. Essas abordagens divergem das que são utilizadas por outros grupos, como dos refugiados e japoneses, por exemplo, pois, apesar de não possuírem a LP como materna, são utilizadores de línguas auditivas e verbais.

A aprendizagem de uma L2, análoga à aquisição da L1, exige a adaptação a um novo ambiente e cultura. Conforme elucidado, "a inserção do aprendente no universo cultural da língua [...] deve ser considerada como um fator indispensável na aprendizagem de um novo código linguístico" (Almeida, 2004, p.2). Assim, ao dominarmos uma L2, absorvamos simultaneamente valores e culturas distintas, permitindo-nos relacionar de maneira mais plena com o mundo ao nosso redor. A LP, nesse contexto, possibilita aos surdos integrarem-se à cultura brasileira, bem como aos interesses sociais, políticos e econômicos do país.

Para os falantes de LP como LM, a compreensão dos enunciados ocorre com clareza quando nos comunicamos, visto que se trata de um idioma ao qual estamos habituados desde a infância. Volochinov, define “palavra materna como 'de casa', percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos" (Volóchinov, 2017, p. 188). Contudo, para aqueles cuja língua não compartilha a mesma raiz ou cuja modalidade não é oral, a aprendizagem processa-se de maneira mais lenta. Entretanto, tal dificuldade não é determinante, pois a velocidade de aquisição depende da experiência e das metodologias empregadas no ensino.

O processo de aprendizagem de uma L2 ocorre em etapas, começando com a L1, neste caso, a LIBRAS, e culminando na LP escrita. Esses estágios de transição são chamados de interlíngua (IL), um sistema linguístico que se forma durante a aquisição entre as duas línguas e que delineia a LP. Segundo Brochado (2003), na interlíngua, há sinais de instabilidade que indicam uma competência em transição, mostrando que o aprendiz utiliza estratégias de transferência da L1, simplificação, hipergeneralização e transferência de instrução, ao invés de aprender a língua de forma mecânica.

⁷ O termo “segunda língua” aqui é mais utilizado em vez de “língua materna” por ser a nomenclatura mais encontrada ao tratarmos do ensino dos surdos.

A interlíngua, para Brochado (2003), é dívida em três estágios, interlíngua 1 (IL1), observa-se a predominância de estratégias de transferência; interlíngua 2 (IL2), constata-se a forte combinação das duas línguas, emprego de estruturas linguísticas da LIBRAS e o uso parcial de elementos da LP, na tentativa de apropriação da língua alvo e a interlíngua 3 (IL3), apresenta a prevalência na gramática da LP primordialmente no nível sintático, definido pelas frases na ordem SVO.

6 METODOLOGIA

Conforme Neto e Castro (2017, p. 82-83) “[...] o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. A pesquisa se configura como meio essencial na busca do conhecimento, bem como, na solução ou auxílio para problemáticas sociais ou/e educacionais, através do método científico. Segundo Minayo,

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).

A presente pesquisa se configura como qualitativa de natureza aplicada. Qualitativa, pois “busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas” (Oliveira *et al*, 2020, p.2). Se estrutura de acordo com a abordagem da problemática central, como parte da realidade social, nesse caso, de sujeitos surdos na aprendizagem de uma L2

Caracteriza-se como natureza aplicada, uma vez que tem como objetivo a geração de conhecimentos nas aplicações práticas em situações particulares (Nascimento, 2016), aqui, voltada para estratégias que buscam contribuir e facilitar o ensino e aprendizagem da LP, a partir de uma proposta de atividade, com fins práticos, destinado a solucionar lacunas metodológicas no ensino de L2 para surdos.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No estudo da LP, exploramos diversas possibilidades de uso da linguagem, e o trabalho com gêneros textuais faz parte essencial desse processo. Esses gêneros são fundamentais para um desenvolvimento sólido da aprendizagem, pois estimulam a criticidade, a busca por informações e a formação de opiniões. Para ampliar as

competências comunicativas dos alunos surdos, escolheu-se o gênero fábula. Segundo Menegassi, é um gênero que,

[...] mobiliza discurso tenso, moralizante, sustentado por um amálgama de juízos de valor mobilizados em caracterizações de personagens e apresentação de atos posicionados, como réplica possível de aspectos éticos do que se apresenta na vida social e historicamente organizada (Menegassi *et al* 2020, p. 198).

A fábula é um gênero literário caracterizado por narrativas curtas, personagens fictícios, geralmente, animais personificados, sempre apresentando uma moral no final. Dessa forma, transmite ensinamentos, através de uma linguagem simples e acessível. A universalidade das fábulas se destaca, pois, suas lições abordam temas atemporais e universais, como honestidade, generosidade, respeito, prudência e gratidão. Esses elementos tornam a fábula um recurso eficaz e enriquecedor no processo educacional, especialmente para alunos surdos, por ser um gênero ilustrativo. Para Oliveira e Albuquerque,

[...] oportuniza aos estudantes surdos trazerem suas visões de mundo para a sala de aula. Por meio de cada entendimento sobre as fábulas, eles podem demonstrar suas emoções, expressando seus sentimentos em relação à moral da história, ampliando o próprio conhecimento do Português, por meio de leitura e consequentemente, sua interpretação pessoal, diante da realidade e da vivência de cada um (Oliveira & Albuquerque, 2021, p. 12).

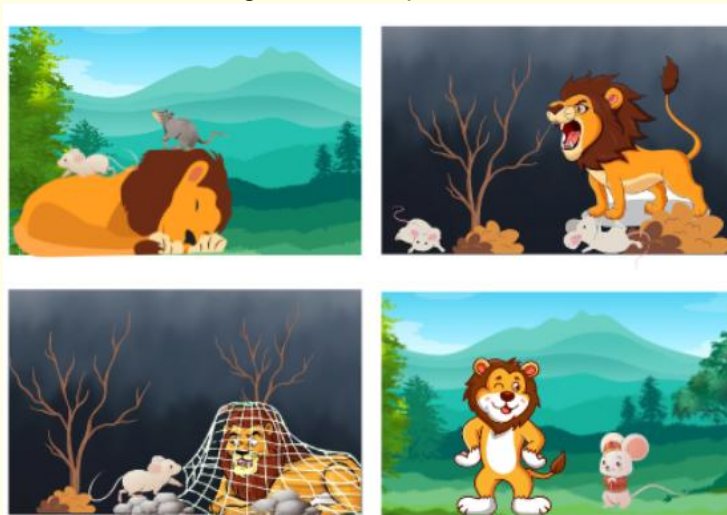
A temática da proposta centra-se na fábula “O Leão e o Ratinho” de Esopo, célebre fabulista grego. Através dessa narrativa clássica, desenvolve-se uma proposta de ensino, destinada a docentes com conhecimento básico da LIBRAS ou com auxílio de intérpretes, para ser aplicada no sexto ano do ensino fundamental/anos finais. Pautamo-nos principalmente em Quadros e Schmiedt (2006), Brochado (2003), Pereira (2023) e Rodrigues (2021).

Com objetivo de mostrar estratégias de ensino da LP para surdos, que já estão inseridos nas duas línguas, mas ainda atrasado na L2. O gênero escolhido, permite por meio da leitura e escrita, ampliação do horizonte de expectativas desses alunos, através das características, da interpretação textual e, principalmente, do estímulo ao senso crítico, desenvolvidos dentro do ensino bilíngue.

A proposta de ensino da fábula “O leão e o ratinho” está dividida em quatro partes. A primeira “Explorando as gravuras”, possui como objetivo criar indagações preliminares sobre a temática trabalhada a partir de quatro ilustrações adaptadas. Nesse momento, o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. “Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma

discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo [...] ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto” (Quadros & Schmiedt, 2006, p. 41), ou seja, deve tecer questionamentos que estimulem a compreensão das imagens e que os questionem sobre qual tipo de história será apresentada.

Figura 1 – ilustração das cenas.



Fonte: elaboração dos autores

Posteriormente, deve apresentar os principais elementos presentes na fábula, que chamam atenção dos alunos, como os animais, seguindo a ordem: imagem, datilologia, sinal e palavra. Pereira (2023) destaca que “O ensino de Português para estudantes surdos é diferente e específico, porque, como já exposto anteriormente, a Libras é a L1 dos surdos. Assim, a visualidade é elemento essencial na educação de surdos. O surdo precisa ter experiência visual, perspectiva visual, estratégias visuais e leitura visual” (Pereira, 2023, p. 23).

Figura 2 – imagem, datilologia, sinal e palavra.



Fonte: adaptação do livro “Aprendendo Língua de Sinais” de Couto.

A segunda parte, “Recurso visual”, tem como objetivo inserir o aluno no contato com as duas línguas, através do vídeo “O leão e o ratinho-fábula em LIBRAS⁸” pois para assegurar a primeira língua e para se chegar a uma leitura e escrita em português, o docente deve primeiramente inserir o aluno surdo na língua de sinais (Quadros e Schmiedt, 2006). Para isso, utilizamos uma adaptação da fábula que permite que o aluno visualize e entenda a narrativa. Barros enfatiza que “Os materiais didáticos voltados para o alunado surdo deve ser baseado nos recursos visuais como imagens, gestos, cores que ultrapassem a linguagem verbal” (Barros, 2022, p. 10). A “literatura visual” é um recurso didático indispensável no ensino e aprendizagem, pois permite a compreensão e percepção do mundo para esses sujeitos, segundo Rodrigues, a partir dessa literatura,

“[...] como toda atividade de leitura, ao proceder a produção textual vamos ensinar as nossas crianças a (re)produzir o universo a sua volta, e consequentemente a escrita em português com auxílio da utilização da Libras, induzindo as crianças no mundo da escrita [...] (Rodrigues, 2021, p. 20-21)”.

Na terceira parte, “Adaptação da fábula”, apresenta-se uma adaptação escrita da LP, realizada com apoio do professor Rubens Faro. Essa estratégia permite que o aluno entenda com mais facilidade a L2. Utilizou-se, por exemplo, os verbos no infinitivo, que é a forma verbal primitiva, pois em LIBRAS não há conjugação e a forma não conjugada do verbo facilita a compreensão, assim como não há utilização de artigos ou preposições. De acordo com Brochado, essa adaptação corresponde à interlíngua, que se conceitua como,

[...] língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura da aprendizagem [...] se refere ao sistema diferente de uma segunda língua do aprendiz, um sistema que tem a posição estruturalmente intermediária entre as línguas nativa e língua alvo (Brochado, 2003, p.56).

Como a interlíngua dispõe de vários estágios, nessa parte utilizaremos a Interlíngua I-IL1, nela as sentenças ficam mais curtas e entendíveis, com características linguísticas próprias, que levam o aluno, no desenvolvimento da atividade ao espaço intermediário, contudo, diferente do que se imagina, “não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já

não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua”(Quadros & Schmiedt, 2006, p.34).

Na proposta usou a LP adaptada, como no exemplo: “Um leão, cansado de tanto caçar”, adaptada fica “Leão caçar cansar”, para isso utiliza-se um código de cores. Sendo assim, preto corresponde ao texto original, e vermelho o adaptado, esse mecanismo permite a visualização mais clara das diferenças entre as línguas. Ao se adaptar uma proposta em IL1, usa-se predominantemente “[...] de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2)” (Quadros & Schmiedt, 2006, p.34) utilizando-se de construções frasais sintéticas; estrutura gramatical de frase muito semelhante L1, predomínio de substantivos, adjetivos, verbos; falta de artigos, preposições e conjunções e recorrentemente o uso de verbos no infinitivo (Quadros & Schmiedt, 2006).

A quarta parte, "Produção", está subdividida em três fases: 1) Identificação de palavras desconhecidas; 2) Reescrita da fábula; e 3) Elaboração da produção final. Inicialmente, os alunos realizam uma releitura da fábula para melhor compreensão, identificando os vocábulos em LP que desconhecem, “a língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema viso manual, portanto muito diferente do oral auditivo” (Silva, 2001, p. 48).

Considerando o vocabulário limitado dos membros da comunidade surda, a atividade visa ajudá-los a reconhecer palavras desconhecidas no texto, o docente deve fornecer explicações através de frases e exemplos contextualizados para garantir o entendimento claro. Além disso, é crucial revisar para verificar se as palavras foram compreendidas, utilizando imagens, palavras e sinais para confirmar a compreensão dos alunos em relação aos termos menos familiares.

Na reescrita, espera-se que o aluno, já disposto do conhecimento da estrutura e caracterização do gênero, utilize as imagens da fábula para construir frases correspondentes a cada cena da história, empregando a aprendizagem adquirida ao decorrer do desenvolvimento da proposta. “Num estágio inicial de produção escrita o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa” (Quadros & Schmiedt, 2006, p 44)

Dessa forma, o aluno começará a desenvolver a escrita para a atividade final, além disso espera-se que o professor o estimule a utilizar as palavras antes não compreendidas, para efetivar o entendimento das ações da narrativa. Essa fase

funcionará como preparação para a produção escrita final. Para além disso,

Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados (Quadros & Schmiedt, 2006, p. 44).

Na última parte, denominada “Produção da fábula”, o aluno consolida o conhecimento adquirido ao decorrer das partes anteriores, através da escrita de uma nova fábula. Para a realização desta fase, o aluno seguirá três passos: escolha dos personagens, que deseja personificar, eles devem ser animais, para assegurar a característica da fábula; criação das imagens, ilustrando os personagens e o cenário em que a história se desenrolará, com ênfase nas florestas.

Já no último passo, com base nas ilustrações criadas, o aluno desenvolverá a história. Nesse momento, ele construirá a fábula em torno dos personagens e cenários previamente ilustrados. Espera-se que o aluno elabore um enredo de maneira coerente, empregando seus conhecimentos básicos de LP. Esse processo permite que o aluno aplique de forma integrada as habilidades de escrita e criatividade, além de reforçar sua compreensão sobre as características e a estrutura das fábulas. Ao final da atividade, espera-se que o aluno tenha produzido uma fábula, com personagens bem definidos, um enredo claro, mas principalmente, a compreensão do gênero, suas características e funções, além disso, que tenha desenvolvido a sua escrita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, percebemos o avanço da comunidade surda no âmbito social e educacional, nesse, principalmente, por meio de atividades adaptadas que promovem maior aprendizagem a esses sujeitos. Em vista disso, desenvolvemos uma pesquisa teórico metodológica, de cunho qualitativo de natureza aplicada e com auxílio de cursos livres realizados em conformidade com a construção do trabalho. Desse modo, buscou-se uma construção abrangente, trazendo a trajetória da educação dos surdos, aspectos linguísticos diferenciais e semelhantes entre LIBRAS e LP, o ensino bilíngue dos surdos, PLN e, por fim, vias metodológicas e discussões da proposta de ensino de LP destinada a comunidade surda.

Esta pesquisa utilizou a perspectiva bilíngue de ensino, através do gênero fábula, como instrumento principal nas aulas de LP escrita para estudantes surdos, inserindo

histórias, que geralmente são destinadas à comunidade ouvinte. Mais precisamente buscou expor e explorar a narrativa para, posteriormente, aprimorar a escrita em LP. A proposta foi destinada ao sexto ano do ensino fundamental, em que se trabalha o gênero em discussão, além de ensinar-lhes através de ilustrações, que facilita o entendimento, visto que são primordialmente visuais.

Os objetivos determinados para esse trabalho foram atingidos na medida em que apresentamos uma proposta de ensino com base no português como língua não materna para surdos, destinada ao 6º ano do ensino fundamental por meio do gênero fábula. E dois objetivos específicos, sendo: a) desenvolvemos uma abordagem pedagógica que facilite o aprendizado da língua portuguesa para surdos e b) propomos com que os alunos surdos desenvolvam o conhecimento sobre o gênero fábula e aprimorem o português escrito.

No mais, a pesquisa nos possibilita continuar os estudos na área através de sua aplicação e dos dados que serão levantados, abrindo um leque de novas discussões, para tecermos novas contribuições ao ensino inclusivo, especificamente dos alunos surdos. Comunidade esta que, desde os primeiros dias de pesquisa, nos cativou e que requer de mais atenção, seja em nível social e, mais ainda, a nível de pesquisa científica.

Um dos principais problemas encontrados no desenvolvimento dessa pesquisa está relacionado à escassez de obras disponíveis na biblioteca e de orientadores na UFPA/Castanhal com conhecimento da LIBRAS, tendo em vista que pesquisas envolvendo essa língua são comumente voltados para a pedagogia, isso reforça a necessidade de pesquisas e de professores da LP capacitados na área, para garantir o acesso desses alunos à educação. A dificuldade de encontrar base teórica para nos nortear ao decorrer da elaboração, contribuiu, em muitos momentos, para reflexões negativas sobre a viabilidade do projeto. No entanto, estávamos dispostos a ir mais a fundo para desbravar essa “nova área” e dessa forma a pesquisa foi desenvolvida.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. P. M. de. Ensino de Português Língua Estrangeira – PLE- língua global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem– **REVEL**, v. 2, n. 2, mar. 2004.

BARROS, Debora da Silva. **Proposta de Sequência Didática de Língua Portuguesa como segunda língua.** Pós-Graduação Lato Sensu. Universidade Federal Rural da Amazônia, Tomé-Açu, 2022

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei Direito, [s.l., [200]]. Disponível em: <<http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html>>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18, da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 de abril de 2024.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CEGALLA, Paschoal D. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** Ed, 48º. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2020.

COUTO, Raimundo Cleber Teixeira. **Aprendendo Língua de Sinais.** Volume 1. Belém-Pará, 2007.

FLORES, C. M. M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira; C. Flores (Coord.). **Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino.** Portugal: Lidel, p. 35-46, 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa.** São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Márcia *et al.* **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais.** São Paulo. Ciranda da Inclusão, 2010.

LEITE, Nina Virgínia de A. O que é ‘língua materna?’. In: **Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada.** Campinas, p. 65-68, 1995. Disponível em: 2-portugues-modalidade-escrita. Acesso em: 10 mai 2024.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA HÜBES, T. da C. **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas.** Campinas, Pontes, p. 187-212, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Ed 21. Petrópolis-RJ: vozes, 2002.

NASCIMENTO, F. P. do. Classificação da pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, F. P. do; SOUSA, F. L. L. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática - como elaborar TCC,**

capítulo 6. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2016, p. 384. Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classificando%20a%Pesquisa.pdf>. Acesso em: 03 de JUL de 2024.

NETO, J. H. C; CASTRO, A. E. **Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica**. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo, MG, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017.

OLIVEIRA, Elisabete Almeida Santos de; ALBUQUERQUE, Kátia Michaela Conserva. **Uma proposta com o gênero fábula no ensino de Português como segunda língua para surdos**. João Pessoa, p. 12, 2021.

QUADROS Ronice Muller; SCHMIEDT Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *et al.* **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno II: Ensino fundamental (anos iniciais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação:DIPEBS/SEMESP/MEC. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIISBN2906.pdf

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, Ronice M; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Girlene Pereira Barbosa. **O ensino-aprendizagem de português como L2 da criança surda pela literatura infantil em Libras**. 2021. 22f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Ed: Brasília: MEC, SEESP, v 2. : il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo**. Florianópolis, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.**
In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem,
desenvolvimento e aprendizagem. 11^a ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117

XAVIER, Maria F.; MATEUS, Maria H. M. (Eds.). **Dicionário de termos
linguísticos.** Lisboa: Edições Cosmos, v.2, p. 230-231, 1990.

O LÉXICO NA FALA DAS PESCADORAS DE CAMARÃO NA COMUNIDADE E DE PONTA BOM JESUS /SÃO CAETANO DE ODIVELAS-PA

Renata de Cássia Silva Sales (UPFA)¹
Suzanne Albuquerque dos Santos (UPFA)²

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre cotidiano³ e os saberes⁴ de mulheres protagonistas da pesca artesanal de camarão (*Penaeus vannamei*) na comunidade de Ponta Bom Jesus em São Caetano de Odivelas na região do salgado paraense. Essas mulheres se organizam entre as tarefas de casa e o rio para garantir o sustento de suas famílias. A pesca artesanal de camarões, assim como a do caranguejo, é comum nessa e em outras comunidades da zona rural do referido município, pois a região é cercada de águas salgada e mangue, tendo como suas principais atividades de subsistência a pesca e o extrativismo.

Ressaltamos a relevância deste estudo, não só para a descrição do português(léxico), como também do discurso feminino, linguagem e memória. O trabalho justifica-se também pela proposta original de levantamento e registro do léxico, o que abre portas para futuras pesquisas no campo cultural, econômico e social sobre as mulheres pescadoras em comunidades ribeirinhas no nordeste do Pará.

Diante da identificação pelo fato de se tratar de mulheres protagonistas em um ramo que normalmente atuam homens, constatou-se que mesmo com as adversidades,

¹ Acadêmica do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: renatacassales@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: suzanne26santos@gmail.com

³ A concepção de cotidiano com a qual operamos nesta produção é baseada em Agnes Heller, tendo Pato (1993), como um de seus interlocutores no Brasil. Para Heller o cotidiano como construção social toma o indivíduo no centro das reflexões. “E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” Pato, 1993, p.124). Na construção intelectual de Heller apontada por Pato de tal modo que “A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, idéias e ideologias”.

⁴ Na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. [Os saberes] são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens-mulheres- mundo” (Strek, Redin e Zitkoski, 2008, p.446). No campo da antropologia o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. (Charlot, 2000).

executam o trabalho com entusiasmo e companheirismo. Ainda assim, a atuação das mulheres na atividade pesqueira tem sido negligenciada nos trabalhos acadêmicos, conforme já constataria Furtado (1993):

A participação das mulheres no setor pesqueiro é bastante antiga, principalmente na Amazônia legal, o que tem sido objeto de estudos acadêmicos das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, na maioria das vezes, apenas os homens são identificados como pescadores e a atividade realizada pelas mulheres são identificadas como ajuda. (Furtado, 1993 apud Vieira, Guedes, 2021)

É nesse olhar sobre a sociedade que nos debruçamos no presente trabalho, com intuito de colaborar para a visibilidade, reconhecimento e valorização do trabalho árduo dessas mulheres em sua comunidade e no município. Ponta Bom Jesus fica aproximadamente a 13 quilômetros da cidade de São Caetano de Odivelas, é uma comunidade com uma extensa área de praia que facilita a chegada dessas trabalhadoras ao local de trabalho sem precisar do auxílio de barcos ou canoas adentrando assim de pés, primeiramente no mangue até chegar à praia.

Assim, o objetivo deste estudo é descrever e analisar o léxico das mulheres pescadoras de camarão da comunidade Ponta Bom Jesus em São Caetano de Odivelas, Pará, para compreender o papel feminino no cotidiano da comunidade em âmbito social, econômico e cultural. Para tanto, pretende-se investigar o processo laboral feminino na pesca do camarão a fim de analisar como a fala das pescadoras de camarão reflete seu contexto social e seu papel na comunidade.

Diante do contexto, questiona-se: Qual a relação do léxico na fala das pescadoras de camarão na comunidade de Ponta Bom Jesus/São Caetano de Odivelas-PA com o cotidiano da comunidade?

2 MARCO TEÓRICO

2.1 O léxico na língua oral

O referencial teórico para a elaboração deste estudo está fundamentado essencialmente nos Estudos de Dino Preti (2002) sobre o léxico na língua oral e escrita; já os estudos de Figueiredo (2014), Guedes e Salgado (2020), Vieira e Guedes (2023) subsidiam as questões referentes à língua oral em contexto social e variação linguística. Significa dizer que a história oral é base estruturante desta produção científica.

Segundo Preti 2002, “a língua falada representa, igualmente, uma das mais imediatas marcas de identidade social” (Preti, 2002, p. 49). A oralidade é a realidade

linguística por excelência e, por isso, de grande importância no escopo das teorias da linguagem. Muito mais antiga que a escrita, a linguagem oral resguarda, além da espontaneidade, a crítica e a memória dos mais diversos povos e culturas, portanto, fonte inesgotável de testemunhos.

Guedes e Salgado,(2020, p.331) fazem referência a Alberti (2010) para fortalecer o uso da história oral

[...] como uma fonte para pesquisar a história contemporânea, já que é um procedimento investigativo composto de entrevistas com sujeitos (as) sociais que viveram ou testemunharam acontecimentos que ocorreram no passado ou no presente. Além disso, é um caminho para investigar e compreender o cotidiano, trabalho e tradições de povos que não possuem registro escrito de sua história.

As narrativas orais, por exemplo, desde sempre estão presentes em nossas vidas, nos trazem conhecimentos e nos aproximam. Ela é tão importante quanto os textos escritos, pois é muito anterior a eles; e isso precisa ser tratado com mais ênfase dentro do universo acadêmico, e independe do prestígio linguístico que algumas possuem mais que outras. De acordo com Silva (2021, p.51),

As narrativas orais não são somente para a classe de pessoas menos privilegiadas, nem tão pouco se constitui em informações para serem transmitidas às novas gerações, mas é um intercâmbio de experiências, uma conversa para externar os conhecimentos e os anseios de uma sociedade.

Sobre esse aspecto, Preti (2002, p. 51) destaca que “se por um lado, as palavras carregam certo prestígio social, por outro, também, o desprestígio pode acompanhá-las, como ocorre com a linguagem de certas regiões estigmatizadas por condições econômicas desfavoráveis (e, portanto, menos civilizadas)”. Podemos incluir aqui as mulheres, ribeirinhas, de baixa escolaridade, no nordeste paraense, na Amazônia oriental. Ainda para o autor, variação linguística e prestígio de formas linguísticas encontram ligação, sobretudo no léxico.

2.2 Entre o léxico e o cotidiano de mulheres pescadores: alguns apontamentos

Por diversos fatores, alguns já mencionados no início deste trabalho, a pesca ainda é vista como uma atividade masculina. Segundo Figueiredo (2014),

As conquistas da mulher em relação à sua inserção no mercado de trabalho trouxeram novas questões e reflexões sobre a produção do espaço. Contudo, em comunidades pesqueiras tradicionais, o trabalho da mulher ainda é marcado pela invisibilidade e pela falta de reconhecimento na categoria (Figueiredo, 2014, p. 83).

A autora é precisa ao relatar a falta de reconhecimento do trabalho das pescadoras. Por isso, elas seguem com uma luta por direitos e reconhecimentos, ou seja,

enquanto o trabalho das pescadoras e sua atividade sofrem apagamento, a elaboração de políticas públicas para o setor enfraquece e, por vezes desaparece.

Dentre as atividades desenvolvidas pelas mulheres, a pesca de camarão é a maior fonte de renda da comunidade de Ponta Bom Jesus. Durante longos anos, a sobrevivência e subsistência das famílias foi atribuída à figura patriarcal, porém isso vem mudando uma vez que muitas mulheres estão deixando de assumir somente o papel de doméstica e buscando fora do lar o sustento de suas famílias.

Melo *et al.* (2009), ao analisar dados do Ibama, mostra que no Brasil 60% de toda a pesca extrativa vem da pesca artesanal. Nela, de acordo com José Fritsch (2004,) as mulheres representam 24,35 % do registro geral da pesca e mais de 25% desta atividade produtiva é desenvolvida por mulheres (Melo *et al.*, 2009).

Quando se fala em pesca, é comum relacionar esta atividade diretamente ao gênero masculino, devido tanto por requerer bastante esforço físico como por ser historicamente construído numa sociedade patriarcal, é o homem que assegura o sustento da família, um preconceito histórico enraizado em nossa sociedade, que apesar de grandes avanços ainda costuma relacionar a mulher ao trabalho doméstico, principalmente em zonas rurais. Segundo Bruschini (2007),

[...] falar do trabalho das mulheres é também falar de trabalho doméstico, pois este faz parte de sua realidade cotidiana. Para a mulher, a vivência do trabalho implica na combinação destas duas esferas. A permanência da responsabilidade feminina pelos afazeres domésticos e cuidados com filhos e idosos indicam a continuidade de modelos familiares tradicionais que sobrecarregam as novas trabalhadoras (Bruschini, 2007 *apud* Figueiredo; Prost, 2014).

Em Ponta Bom Jesus, já há algum tempo rompe-se esse pensamento; o grande diferencial da comunidade é o fato da figura feminina ser protagonista de tal atividade, ainda conciliando o trabalho doméstico com a pesca de camarão. Apesar dos desafios, essa configuração consolida o empoderamento feminino, auxiliando na construção de sua identidade e tornando sua comunidade referência nessa atividade, como afirma Duarte (2002 p. 218 *apud* Almeida, (2005, p. 105) “Para quem ocupava um obscuro papel devido a uma estratificação social rígida que só privilegiava o masculino, transformar-se de repente em centro das atenções devia significar muita coisa – como naturalmente significou [...]”.

O empoderamento passa, inevitavelmente pelo trabalho que gera renda. A figura 1 expressa, em alguma medida, o percurso construído por essas mulheres que as conduzem para um lugar de protagonismo no interior da comunidade a qual pertencem.

Figura 1 – Foto de Mulheres catando camarão na praia – Ponta Bom Jesus



Fonte: Sales e Santos (2024).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Definições conceituais

Realizou-se uma investigação de natureza qualitativa⁵ com revisão bibliográfica⁶ sobre o tema em questão. Foram coletados dados primários, incluindo a quantidade, a faixa etária aproximada das mulheres que residem na comunidade e trabalham na pesca do camarão. Em seguida, utilizando celulares e microfones, registraram-se as falas dessas camaroeiras por meio de entrevistas narrativas⁷ e em dupla. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas para análise.

Para coletar dados precisos, uma estratégia eficaz é conduzir conversas informais, onde as pessoas se sentem mais à vontade para compartilhar aspectos do seu cotidiano. Durante essas entrevistas narrativa, com a permissão das informantes, foram registrados dados por meio de fotos, gravações e anotações, garantindo sigilo e anonimato aos participantes. Além disso, houve acompanhamento presencial das atividades, com o propósito de compreender na prática como se desenvolve essa jornada.

⁵ Segundo Bogdan e Biklen (1996, p.16) pesquisas de natureza qualitativa são aquelas cujos “dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

⁶ A revisão bibliográfica de acordo com Cavalcante e Oliveria (2020, p.83) “caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”.

⁷ Segundo Mulyaert et al. (2014, p.194) a entrevista narrativa se caracteriza “como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”.

Os dados foram analisados a partir do léxico utilizado pelas mulheres camaroeiras ou arrastadeiras de camarão da comunidade de Ponta Bom Jesus. A prática da pesca do marisco passa de geração para geração perpetuando e fortalecendo o costume entre as mulheres. Os registros fotográficos foram feitos pelas próprias autoras. E no registro dos dados da pesquisa as informantes serão referidas pelas iniciais dos nomes.

As entrevistadas relatam as adversidades enfrentadas para a coleta do camarão: o sol, a água salgada que escorre da saca, o peso, o perímetro de mangue que separa a praia e a ponte, o período de cozimento e o preço do quilo do produto, que varia consideravelmente do início ao fim da safra e que reflete no valor final do produto, causando insatisfação nas trabalhadoras.

3.2 Contexto e Local da Pesquisa

O contexto de realização da pesquisa é o município de São Caetano de Odivelas, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística conta com uma população de 16.666, com base no censo de 2022 (Brasil, 2024). O referido município fica localizado no nordeste paraense e é banhado pelo rio Mojuim, mas que sofre interferência significativa das águas do mar.

Em relação à comunidade Ponta Bom Jesus, esta é acessada pelo ramal do Pererú e tem sua cotidianidade organizada a partir da produção agrícola, com destaque a plantação de maniva para fabricação de farinha, apicultura, pesca do camarão, caranguejo e peixe. As mulheres da comunidade acessam a pé os locais de captura dos camarões a partir de um deslocamento pela mata e pelo mangue. A figura 2 registra a localização da comunidade em relação ao município de São Caetano de Odivelas.

Figura 2 – Mapa de localização de Ponta Bom Jesus, São Caetano de Odivelas (PA)



Fonte: Google Maps (2024)

3.3 Camaroeira, mulher pescadora de camarão como sujeitos da pesquisa

Ao assumirmos a pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, seu compromisso com os sentidos atribuídos a um dado fenômeno a partir de sujeito de um contexto particular, também assumimos a compreensão de que esses sentidos, fruto das vivências das mulheres, sujeitos da pesquisa, expressam subjetividades que pela oralidade nos auxiliam a refletir sobre o léxico. Assim, acessar o léxico demanda adentrar na realidade dessas mulheres.

As camaroeiras esperam os horários das marés para se juntar em parceria de trabalho, uma vez que a atividade é feita em duplas que, muitas vezes, são formadas com próprias mães e filhas. Além de pescarem, elas limpam o camarão ainda no local, para cozinharem somente ao chegarem em suas casas. Diferente de outras localidades, não precisam de canoas e remos como instrumento de trabalho, utilizam somente pulsares (uma espécie de rede malhadeira em formato de cone, confeccionado de nylon), saco ou pêra/cofo (utensílio fabricado com palhas das palmeiras, usado para transportar o camarão); ambos são produzidos por artesãos com saberes locais. A figura 3 e 4 registram as mulheres da comunidade em atividade de limpeza e cozimento dos camarões.

Figura 3 – Foto dos Camarões em processos de limpeza e preparação para o cozimento.



Fonte: Sales e Santos (2024)

Figura 4 – Foto dos Camarões cozidos prontos para venda



Fonte: Sales e Santos (2024)

4 REGISTRO DOS DADOS DA PESQUISA

Durante a coleta de dados encontramos alguns obstáculos, pois as entrevistadas ocultavam os termos da linguagem coloquial com as características da oralidade, do *ethos* (local) e procuravam utilizar a norma culta, o que dificultou o registro da linguagem coloquial, objeto de pesquisa deste trabalho.

A análise dos dados ocorreu a partir de entrevistas com seis pescadoras de camarão de idades entre 30 e 55 anos e moradoras da comunidade. Foram feitas perguntas comuns a elas como: A quanto tempo a senhora pesca? Alguém mais pesca na sua casa? A senhora gosta de pescar camarão? O que levou a senhora a pescar? O que mudou ao longo do tempo? (utensílios) A senhora vende para quem? Como é o preparo do camarão? Quais as dificuldades encontradas na pesca?

Selecionamos doze unidades léxicas a partir dos relatos coletados nas quais podemos observar os termos que fazem parte do vocabulário do grupo social formado pelas mulheres, são elas: *avortado, calão, conchado, estacada, incluiar, maresada, ostiga, poronga, pulsar rabichera, repontando e sacar*⁸. Na análise dos dados os termos serão organizados em ordem alfabética.

O início da safra do camarão ocorre com a chegada do verão, entre os meses de julho e agosto, enquanto a alta da safra se dá durante o mês de outubro, proporcionando às trabalhadoras uma renda considerável.

A entrevistada 1 denomina essa abundância de conchado, como podemos perceber na sua fala Qual a época que dá mais assim?... *Éé (+) do mês de outubro (+) mês de outubro? É mês de outubro que ele dá mermo conchadu mermu, avortadu mermu, é sempri nu mês de outubro, que dá mermu...(PA)* do mesmo modo a entrevistada 2 utiliza a palavra avortado para indicar a fartura do marisco... *éh (+) éh assim, aí dava né, quando nós pegava avortadu, aí dava'. Assim quinze quilu, dezesseis, dezessete, assim quandu ela pagava né... dezessete, dezoito, dezenove assim...quandu tarra ra fracu né...ééé... (GE).*

O material de trabalho usado para arrastar camarão é o pulsar, instrumento que poucas pessoas dentro da comunidade dominam a prática para confeccioná-lo. Além do pulsar também são levados outros materiais para o armazenamento do camarão, como o cofo/pêra e a saca conforme descreve a entrevistada 1...*porque a gente só pega o que dá pra gente carregar, pra gente não estragar também, aí a gente chega lá*

onde tá o cofu (+) vem pegar o saco, espalha o pulsar coloca em cima do pulsar...(PA).

Algumas adversidades são enfrentadas pelas pescadoras que, apesar do trabalho árduo, expressam grande satisfação e felicidade em poder extrair do camarão o rendimento que complementa a renda da casa. Durante o verão, é comum aparecer na praia as águas-vivas e estas acabam encostando nas mulheres causando queimaduras ...*quando chega a ostiga também, a gente passa uma vida muito grande' (+) a ostiga é uma gosma, tipo uma gosma assim, uma bola, não sei se já te explicaru aí pra frente, tipo uma (++) ... (DA).*

Algumas varas de madeira fincadas na praia que servem de delimitação entre a parte rasa e a parte funda do mar, auxiliam também no horário para as arrastadeiras

⁸ Para a realização dos compilados utilizamos a proposta de Marcuschi (1986) registrado em forma de tabela por Manzini (2007)

finalizarem suas tarefas e se retirarem, uma vez que estando cheia, a maré toma conta de toda extensão de praia, inclusive da área de mangue existente no local. A “estacada”, termo utilizado para designar essas varas em fileiras, são também “marco” que as auxiliam nas noites escuras... *Ééé a lanterna,(+) o cofu--- ééé... as vez quando não tinha lanterna a gente levava vela (risos), a vela, aí nos deixava lá na estacada pindurado::: pra deixar marca pa nós não se perder na praia porque tem noite que é noite escura né? Pá nós não se perder né(+++) aí nos deixava... (GE).*

Ao decorrer do tempo, é natural que os utensílios utilizados para a captura do camarão se aperfeiçoem, seja com o intuito de otimizar o trabalho ou pelo avanço da tecnologia. Quando foi perguntado sobre o que mudou ao longo dos anos na prática da pesca do camarão, as mulheres relataram que antigamente utilizavam a poronga, atualmente utilizam a lanterna recarregável ah mudou muito (+) não...não, só era lanterna, lanterna não lamparina mermu que era a poronga que falavu,é antigamente era, a gente vazia butava uma vela cheia de areia... (MA)

Além das mudanças nos equipamentos, os métodos de manuseio do camarão também se transformaram. Entusiasmada, entrevistada vai buscar o pulsar e, enquanto fala sobre o processo, demonstra na prática como faz para soltar o camarão da rede, sacudindo as laterais, relata ... é issu, isso (++) vai indu. E pa sacá? Pa sacá a genti faz assim ó, já levanta lá assim ó, vai sacandu assim u camarão até chegar aqui ó. Como é? sacar? sacá é, até chegar lá. Quandu tiver uma boa bola, a pessoa pega u fiu e amarra... (AA).

O início da safra ocorre na metade do mês de junho, sempre com o anúncio de algum pescador ou pescadora que foi até a praia conferir, a partir de então cada uma vai organizando seus materiais de trabalho e iniciam a captura do marisco. Costumam arrastar camarão todos os dias, umas preferem ir na maré do dia para poder descansar a noite, enquanto outras preferem a maré da noite e assim não ficarem expostas ao sol e outras ainda costumam pescar em todas as marés ... Que ela gosta, quando ela morava aqui, ela gostava muito não perdia uma maresada, dia e noite,dia e noite, dia e noite... (AA).

Muitos dos saberes usados por essas mulheres são herdados de seus familiares e são cruciais para se obter êxito no trabalho, um exemplo são nós feitos na cauda do pulsar onde se acumula o camarão durante a labuta que é denominado como rabichera pelas narradoras.

...É (+) não (+)..Aí tu amarra pra ele descer, porque têm as vez, a maré ela nu corre muito, nu puxa muito pra lá, aí quando ela tá puxandu pra cá, aí o camarão vem de volta de dendo pulsar, ele sai (+) é, quandu ela tá correndu pra cá, porque tu vem redandu de lá ele sai, ele volta, aí quandu ela puxa pra cá não, rabichera ra vai todo tempo pa trás, aí não tem como ele vim de volta de dendo do pulsar (+) ainda tem essa ideia ainda (risos)...(PA).

As pescadoras costumam não se importar com pessoas que vêm de outras localidades pescar arrastar o camarão, o que não acontece na comunidade vizinha que na época da safra do camarão costumam “inchuliar” expulsar, reclamar das pessoas que não são da localidade ... Vem alí da Santa Maria tudo eles arrastu aí na praia (+) e cada um pega o seu que tiver de pegar (+) pega o seu (+). Aí eles não, coloco a galera pa inchuliar de lá... (PA).

Com um saudosismo no olhar, dona GE relembra o tempo em que ia com sua parceira, hoje não pesca mais devido algumas doenças que ela atribui a menopausa. Ela lembra que ia por “precisão”, mas que também era divertido ...é (+) é (+) é nove horas, dez, onze quando dava o horário pá nós í olha moradessa assim era horário pá nos ir,

seis horas né? (+) que já é quage seis horas né isso? (++) aí dava pá nós subir umas oito horas da noite, é, umas oito horas ela já tava repontando de enchente pá encher... (GE)

5 ANÁLISE DOS DADOS: O LÉXICO

Apresentaremos os termos selecionados que compõem o vocabulário das informantes, os quais foram coletados durante as entrevistas. Relataremos o sentido empregado no contexto do grupo social, além de fornecer a descrição conforme os dicionários ou indicar como “não dicionarizados” aqueles que não foram encontrados em nenhum dicionário consultado.

Avortado: termo também utilizado para indicar grande quantidade de camarão: Palavra não dicionarizada.

Calão: é a designação para as varas localizadas na abertura do pulsar que serve de suporte para segurar com firmeza e arrastar na praia. Palavra dicionarizada, mas não com a mesma acepção.

Conchado: termo utilizado para designar a fartura do camarão, o período do ano em que a pesca é mais rentável. Palavra dicionarizada, porém, não com a mesma acepção.

Estacada: madeira fixada na praia para delimitar a área segura para o trabalho (raso), também é utilizado como suporte para o pisca (sinalização luminosa) e a alimentação levada algumas vezes por pescadoras. O termo é dicionarizado como: lamparina à base de querosene encaixada em um suporte que, colocado na cabeça, deixa as mãos livres e serve para iluminar as seringueiras na hora do corte e os caminhos na escuridão da floresta. (Dicionário Caldas Aulete).

Inchuliar: ato hostil realizado para retirar o pescador oriundo de localidade diferente. Palavra não dicionarizada.

Maresada: horário propício para a pesca do camarão. Termo não dicionarizado.

Ostiga: molusco que costuma aparecer no mar em grande quantidade no período do verão amazônico, em contato com a pele provoca coceira e queimaduras. O termo é uma variação da palavra dicionarizada “urtiga” planta com propriedade urticária. Porém a acepção descrita no dicionário Caldas Aulete não corresponde a acepção empregada pelas mulheres.

Poronga: Utensílio confeccionado de garrafa pet, areia e vela, utilizado para iluminar o caminho até a praia durante a noite. Termo dicionarizado com a mesma acepção.

Pulsal: o principal utensílio para a captura do marisco, é confeccionado de nylon e composto por dois *calões*. Possui formato diferente do pulsar comumente usados para a pesca do siri. O tamanho varia entre dois a três metros e necessita de duas pessoas para a realização do trabalho. Palavra utilizada no vocabulário das camaroeiras, no entanto, não é dicionarizada dessa forma.

Rabichera: cauda do pulsar onde acumula o camarão formando “bolas” que são amarradas com fios e/ou cadarços com o intuito de manter o pescado preso dentro do pulsar quando a corrente de água está favorável ao lado em que se caminha. Palavra não dicionarizada.

Repontando: fenômeno natural que acontece quando a maré atinge seu nível de “seca” e se prepara para encher. Palavra dicionarizada: repontar recomeçar a aparecer., aparecer aos poucos

Sacar: sacudir o pulsar para que o camarão se desprenda da lateral. Palavra dicionarizada como: tirar brusca e violentamente (algo) de onde estava guardado ou encerrado (Dicionário Caldas Aulete).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este estudo explorou o léxico das mulheres que protagonizam a pesca artesanal do camarão na comunidade de Ponta Bom Jesus, zona rural do município de São Caetano de Odivelas, no interior do Pará. Estas se desdobram entre a labuta doméstica e o trabalho árduo para garantirem o sustento de suas famílias. A interação com as camaroeiras, além de investigar a “fala”, nos oportunizou conhecer os saberes repassados a elas por seus antepassados que por sua vez são transmitidos para seus filhos.

Perante o exposto, o objetivo deste artigo foi investigar através das entrevistas narrativas o processo de trabalho e analisar o léxico das mulheres camaroeiras, bem como compreender o papel feminino no cotidiano da comunidade tanto social, quanto econômico e cultural.

Através do contato precioso com as trabalhadoras, foi realizado este estudo de cunho qualitativo com entrevistas na qual as indagações corriqueiras permitiram a elas liberdade para relatarem suas histórias de vida, possibilitando a análise do léxico representativo das camaroeiras. As conversas expuseram não apenas as técnicas de pesca e as dificuldades enfrentadas, assim como acentuaram a importância cultural e econômica dessa atividade para a comunidade local.

Os resultados obtidos foram doze unidades lexicais empregados frequentemente pelas participantes, na qual seis entre as doze palavras selecionadas não são dicionarizadas, usadas somente de forma coloquial e como meio de comunicação durante o trabalho de um determinado grupo social.

Este estudo contribui significativamente para a ampliação da pesquisa do léxico das falas orais, ao oferecer percepções importantes sobre a catalogação de termos pertencentes ao glossário de mulheres pescadoras e oportuniza o conhecimento por parte da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. **Histórias (d)e mulheres**: um livro, muitas vidas. (Programa de Pós-graduação em Literatura), 124 f. Dissertação (Mestrado). UFSC. Florianópolis, 2005
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALDAS AULETE, F. J. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Editor a Melhoramentos, 2019 (versão *on-line*).
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: [v26n1a06.pdf \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org/pdf/v26n1a06.pdf). Acesso em 20 de julho de 2024.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FIGUEIREDO, M. M. A. O trabalho da mulher na cadeia produtiva da pesca artesanal. **Revista Feminismos**. Vol. 02, n. 01, Jan – Abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30024> Acessado em: 24/04/2023.
- FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. SABER (Erudito/saber popular/saber de experiência) *In.*: STRECK, Danilo; R. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em: [Dicionário Paulo Freire \(territoriosinsurgentes.com\)](https://territoriosinsurgentes.com/dicionario-paulo-freire) Acesso em: 10 de julho de 2024.
- GUEDES, A, C. B.; SALGADO, M. Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará. **REH R**, Dourados, MS, v. 14, n. 28, p. 328-354, Jul. / Dez. 2020
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In.*: Manzini, E. J. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. Marília, SP: Unesp, (2007).
- MELO, M. F; LIMA, D; STADTLER, H. H. O trabalho das pescadoras artesanais “coisa de mulher”. *In.*: **XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica**. Anais Eletrônico. 14 a 19 de setembro de 2019, Fortaleza. Disponível em: http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_36.pdf. Acessado em: 24/04/2023
- MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP** 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível

em: scielo.br/j/reecusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 de julho de 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993. Disponível em: [art.8+PATTO.pdf](#) Acesso em: 10 de julho de 2024.

PRETI, Dino (org). **Léxico na língua oral e escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 2003

SILVA, M. G.

S. P. Narrativa Oral em Debate: uma análise além das palavras do narrado. **A**

Palavrada; Bragança – PA, N. 3 p.47-56. jan-jun/2013. ISSN-2358-0526

VIEIRA, R. M; GUEDES, A. C. B. Mulheres pescadoras de camarão: gênero, trabalho e subsistência em Curralinho, Marajó/PA. **Ensino & Pesquisa** (UNESPAR), vol. 19, n. 02. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4257> Acesso em: 24/04/2023

O MODO DE CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS: O ENSINO DE LEITURA EM TCCs DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Sacha Emmanuelle de Sousa Gomes¹

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem em uma pesquisa de tese em desenvolvimento intitulada “A constituição de cientificidade na produção do conhecimento em TCCs da graduação em Letras sobre ensino de leitura literária”. Esta tese tem como objeto investigar de que forma a produção do conhecimento sobre leitura se apresenta como resultante de princípios de cientificidade em TCCs. Partimos da hipótese de que o modo com o qual o conhecimento é produzido, embora atravessado por uma construção discursiva de uma memória, seja mobilizado pelo sujeito a partir de um trabalho por meio do qual organiza o texto e a estrutura do TCC. Nossa suposição é a de que o modo de organização do texto seja um indício de que o sujeito age sobre o texto conferindo um aspecto de cientificidade em sua estrutura, sem, no entanto, denotar um avanço do conhecimento² no teor do texto de alguns TCCs.

O problema que levantamos foi o de que a base de cientificidade é o que caracteriza um TCC enquanto pesquisa, se assim não o for, então estamos diante de um fenômeno em que um TCC possa não ser uma pesquisa. No presente artigo que é parte desse estudo maior, nosso objetivo é o de analisar o que o pesquisador diz nas análises da proposta didático-metodológica de ensino de leitura, buscando identificar sob quais princípios de cientificidade estão assentadas as discussões com a finalidade de compreender como se dá a produção do conhecimento sobre ensino de leitura literária e o processo de pesquisa que levou o pesquisador a dizer o que diz em suas conclusões de pesquisa.

Este estudo justifica-se pela necessidade de se questionar a cerca de qual e como o conhecimento em ensino de leitura está sendo constituído por pesquisadores em alguns TCCs da graduação em Letras. Sua importância está em discutir e repensar os princípios de cientificidade balizadores da compreensão de como estamos fazendo pesquisa no

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará. Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL)/ Belém/PA. E-mail: sacha.gomes@ilc.ufpa.br

² Este objeto tem relação com o estudo da construção de conhecimento na produção escrita de pesquisas da graduação em Letras. Esse movimento decorre de uma iniciativa dos professores Dr. Valdir Heitor Barzotto e a Dra. Claudia Riolfi, no ano de 1990 no 1º Fórum Acadêmico de Letras- Fale, que originou a Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras - ANPGL

campo do ensino de leitura. Nossos objetivos específicos são: i) investigar de que modo as informações das análises da proposta didática de ensino de leitura conferem base para o que se apresenta nas conclusões de pesquisa; ii) analisar de que maneira os princípios de cientificidade estão postos no teor e na estrutura do texto e iii) discutir como a interpretação dos dados de análise do TCC resultam em avanço do conhecimento sobre ensino de leitura.

Em nosso quadro teórico trabalhamos o conceito de interdiscurso de Pêcheux (1995) para quem o que é dito vem de um outro lugar exterior ao sujeito. Esse conceito nos faz pensar sobre o papel do outro para o funcionamento da linguagem. A partir desse conceito, Possenti (2009) constrói a ideia de que o sujeito não está simplesmente assujeitado ao repetir parte do que é dito pelo outro, mas que realiza manobras na língua e constrói combinações novas de frases que as ressignificam. Por fim, para tratar dos princípios de cientificidade do texto emprestamos de Eco (2019) a discussão em que levanta quais são os requisitos caracterizadores de um estudo científico.

Este artigo está estruturado em três partes. Na primeira, nos concentramos na discussão teórica que nos serve de base para as análises, na segunda parte, descrevemos a metodologia do levantamento de corpus e seleção do TCC analisado. Por fim, na terceira parte, estão as análises de um TCC da graduação em Letras.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Para pensarmos sobre a nossa hipótese de como o sujeito pode agir no texto conferindo um aspecto de cientificidade na estrutura de um TCC, sem necessariamente denotar um avanço do conhecimento no teor do texto, tomamos como ponto de partida uma discussão sobre o conceito de interdiscurso de Pêcheux (1995) e da noção de sujeito ativo com base em Possenti (1996;1998;2003;2009) para, enfim, chegarmos aos elementos caracterizadores de cientificidade à luz de Eco (2019).

Primeiramente, vejamos a relação do modo como o discurso, para se constituir, se articula com o conceito de interdiscurso e com a noção de sujeito ativo, e com isso, explicamos o motivo que nos leva à utilização desses conceitos. Podemos pensar que em um TCC possa haver uma influência mais dominante de uma abordagem metodológica sobre o ensino de leitura e que ela vai orientar o modo como os dados obtidos com o trabalho do texto literário sejam apresentados pelo pesquisador. Neste caso, estamos nos referindo ao conceito de interdiscurso de Pêcheux (1995). Nessa linha

de raciocínio, podemos supor o sujeito como sendo atravessado por discursos existentes sobre leitura literária e ensino. Isso implica dizer que o modo como um pesquisador apresenta e discute em seu texto de pesquisa uma dada proposta de ensino não venha propriamente dele, mas de um lugar que o sujeito ocupa e é a partir desse lugar que o discurso é constituído. Na análise do discurso, essa discussão se dá por meio da concepção de Formações Discursivas (FD).

Chamaremos, então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (Pêcheux, 1995, p.160).

A compreensão de FD está conectada ao entendimento de interdiscurso. Em Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio, Pêcheux (1995),

defende o interdiscurso como, “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas (FDs), esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade - contradição- subordinação...” (p.151). Por desigualdade - contradição-subordinação, o autor está se referindo à discussão de base marxista que faz sobre como uma dada ideologia se conecta a uma realidade social e material. Para entendermos o que está por detrás do que seja o todo complexo com dominante das FDs precisamos pensar a quem ele se submete. Podemos imaginar esse todo complexo com dominante como sendo grupos que podem exercer controle sobre outros grupos, que podemos chamar de subordinados. Em nosso caso, a posição de um pesquisador pode estar subordinada àqueles que controlam o que é dito no texto acadêmico e, dentre esses, podemos destacar, o método mais trabalhado em ensino de leitura e o que já foi dito em pesquisas anteriores sobre ensino de leitura literária.

A relação entre quem subordina e quem é subordinado é *desigual* por portar uma dada *contradição* que nada mais são do que conflitos de interesses oriundos das diferenças entre classes sociais e, por assim dizer, entre subordinadores e subordinados. Onde há diferenças, existe uma luta ideológica em que grupos distintos vão disputar influência por meio de uma dada ideologia. A questão apresentada por Pêcheux é que a luta ideológica é atravessada não apenas por ideias, mas também por relações sociais e lutas pelo poder.

Estamos supondo que essas lutas ideológicas no contexto da escrita de uma pesquisa estejam dentro da posição que um pesquisador ocupa, que podemos levantar como sendo a de um estudante em final de curso de graduação que precisará

dar cumprimento ao componente curricular obrigatório do curso “Trabalho de Conclusão de Curso” e espera com esse trabalho a sua aprovação para finalizar com êxito a caminhada acadêmica. Isso pode fazer com que o pesquisador imagine dever fazer uma espécie de prestação de contas o que colocará o pesquisador na posição de que tenha que “dizer” aos professores e ao programa do qual faz parte sobre o conhecimento obtido com o curso. Para isso, é provável que ele busque evitar um conflito com o que já disse em pesquisas anteriores próprias do campo em que está inscrito e ao confirmar o que já foi dito poderá garantir que seu TCC cause uma boa impressão e, por fim, obtenha a aprovação do trabalho.

Possenti (1998), em um texto publicado com as colaborações de Marques e Brunelli (1998) reconhece a relevância da discussão empreendida por Pêcheux, mas aponta que uma boa parte das análises que tomam essa discussão de Pêcheux reduzem o papel do sujeito. Em suas críticas, esses estudiosos chamam a atenção para que compreendamos a relação entre sujeito e discurso em que o sujeito, embora atravessado por uma memória e história, não deixará de exercer ativamente um trabalho com a linguagem que pode ser modificado a partir de uma dada posição.

Eco (2019) nos lembra que uma pesquisa, para ser considerada científica, deve estar embasada em quatro requisitos que aqui estamos chamando de princípios:

- 1) O estudo debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros. (...); 2) O estudo deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito ou rever sob uma óptica diferente o que já se disse.(...); 3) O estudo deve ser útil aos demais.(...); 4) O estudo deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas e, portanto, para uma continuidade pública. Esse é um requisito fundamental. (...) os requisitos de cientificidade podem aplicar-se a qualquer tipo de pesquisa (...) (Eco,2019,p.21-24).

De acordo com o nosso objeto de investigação e com base nesses requisitos, elaboramos o seguinte quadro que é mobilizado em nossas análises.

Quadro 1 - Base do modelo analítico

	Seções de pesquisa de Pesquisa(nº),ano	Questionamentos realizados com base nos princípios de cientificidade
I	Metodologia de trabalho com o texto literário	Em que medida a metodologia de ensino apresentada no trabalho é definida de forma suficiente a se tornar reconhecível pelo leitor de um TCC?
II	Resultados de pesquisa	De que modo os resultados obtidos com a pesquisa sobre o ensino do texto literário apontam para algo

		diferente do que já foi discutido por outros pesquisadores?
III	Análises de pesquisa	Qual a utilidade do que está sendo dito sobre ensino leitura?
IV	Conclusões de pesquisa	De que forma o que é dito nas conclusões de pesquisa pode ser comprovado na proposta de ensino trabalhada no TCC?

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Estas questões, partem do pressuposto de que o TCC seja encarado como uma pesquisa, isto é, como um trabalho que resulta de um percurso de pesquisa cujas bases de cientificidade levem a uma contribuição para o campo em que se insere. Vejamos a seguir como fizemos para selecionar ao TCC analisado.

3 METODOLOGIA DE LEVANTAMENTO DO CORPUS DE ANÁLISE

O TCC que analisamos faz parte de outros TCCs presentes no levantamento feito no repositório de trabalhos acadêmicos de cada uma das universidades federais no Brasil de nosso estudo maior. Esse levantamento foi realizado por meio das palavras-chave: “leitura”, “ensino de leitura”, “formação de leitores” e “letramento literário”. Reunimos a maior quantidade possível de TCCs de graduação em Letras sobre leitura literária e encontramos cinquenta e dois trabalhos.

Fizemos o download dos documentos em formato de arquivo PDF (Portable Document Format) e os carregamos no programa ATLAS.ti9. Organizamos um quadro contendo uma especificação de cada documento identificando-o por número da pesquisa, título, ano de depósito, cidade, curso, programa (quando havia essa indicação) e tipo de texto aceito como TCC. Detectamos que havia os seguintes trabalhos aceitos pelas universidades como TCC: monografias (41 ocorrências), artigos (08 ocorrências), projetos de conclusão de curso (02 ocorrências), e relato de experiência (01 ocorrência).

O critério usado para refinar o levantamento foi o de excluir os TCCs que não estavam propondo o ensino de leitura do texto literário. Eram análises de textos literários, de discussões sobre a importância da leitura e de projetos de leitura que não tinham enfoque de ensinar, como por exemplo, o de leitura de obras literárias em penitenciárias que serviam à diminuição de pena e de projetos de rodas de leitura. Após essa exclusão, chegamos a vinte e duas pesquisas.

A partir da leitura desses trabalhos, identificamos quais textos foram mais utilizados nas metodologias de ensino e chegamos ao seguinte: onze pesquisas trabalharam contos, duas enfocaram o cordel, cinco trataram de fábulas, uma abordou lenda, duas discutiram poema e uma pesquisa ocupou-se de crônica. Quanto à proposta de ensino, sete pesquisas analisaram propostas sem necessariamente realizarem uma aplicação prática de ensino de leitura literária e o restante elaborou e aplicou uma proposta de ensino com os alunos.

A escolha de nosso recorte de análise ser apenas os trabalhos que tratam de ensino de leitura se explica por termos encontrado com recorrência em alguns desses TCCs um discurso mitificado acerca da leitura tais como aqueles em que se diz que leitura liberta ou que transforma uma pessoa para melhor. Esse traço comum a algumas pesquisas parece não encontrar correspondência comprobatória com o que é descrito na descrição didático metodológica de trabalho com o texto literário junto aos alunos o que destoia dos princípios de cientificidade que garantiriam a confiabilidade inerente a uma pesquisa.

4 O MODO DE CONSTITUIÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS: ANÁLISE DE UM TCC DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

O TCC analisado é um artigo publicado no ano de 2018, tem doze páginas, uma autora e uma coautora. Ele será chamado de, (P1,2018), o que quer dizer pesquisa um, publicada no ano de 2018. Esse trabalho está subdividido em: Resumo; Introdução; Referencial Teórico; Metodologia; Discussão dos resultados; Considerações Finais e Referências. Nesse TCC, as autoras afirmam ter como proposta, “analisar a inferência do conto de fadas a Bela e a Fera e suas releituras para o processo de ensino aprendizagem no 6º ano do ensino fundamental” (P1,2018,p.1).

As pesquisadoras propõem como metodologia didática proceder a uma, “análise do conto a Bela e a Fera, do filme A fera (Beasty) que é uma releitura do conto citado” (P1,2018,p.1) e segundo elas, tiveram como metodologia de pesquisa uma pesquisa de campo com coleta de dados, observação e realização de atividade com os alunos por meio de um projeto, “com o objetivo de conhecer e analisar as contribuições do conto da Bela e a Fera para o processo de ensino e aprendizagem, releituras, fantasias e valores no 6º ano do ensino fundamental” (P1,2018,p.7).

As pesquisadoras trazem como base teórica o seguinte: uma citação de Grosso (2012) em discurso indireto, usada para conceituar contos; três citações de Bettelheim

(2007) em discurso direto nas quais o autor trata do modo como o conto de fadas deve ser lido, ou melhor, contado, e de sua perspectiva enquanto arte. Há uma citação em discurso direto atribuída à Lima (2012), cujo recorte aborda o efeito que a literatura infantil pode causar no leitor (como: transformação, agente de formação); uma menção em discurso indireto à autora Zilberman (2003), utilizada para falar do papel de um narrador em uma história e uma citação em discurso indireto creditada à Coelho (2008) em que essa autora conceitua contos de fadas. Por fim, na parte final da seção teórica, as autoras fazem menção à autora do conto A Bela e A Fera, Gabrielle Suzanne Barbot de Villeneuve e citam os nomes dos autores que escreveram versões desse conto, Giam Francisco Straparola, Charles Perraut e Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.

A partir daí, fazem uma pequena observação acerca da história dos personagens principais falando sobre como suas histórias teriam sido modificadas ao longo das versões reescritas. Por fim, há uma breve descrição da história que inspirou o roteiro do filme *Beastly*,

[...] o filme *Beastly* que conta a história do livro homônimo de Alex Flinn. Nesta versão é relatada a história de um jovem rico, bonito, pretencioso, impiedoso e que valoriza, apenas, a aparência. Ainda que o conto seja antigo passa uma mensagem que várias pessoas admiram: O amor não é fruto apenas de beleza exterior, mas também pelo amor verdadeiro onde é valorizado a personalidade e o caráter das pessoas (P1,2018,p.6-7).

Após essa descrição, as autoras passam para outra seção, “Quarta seção: discussão dos resultados”. Nela, há uma pequena descrição da primeira aula e de conclusões que chegaram com base em um trabalho de escrita de um conto de fadas. A seguir nos deteremos nas análises do teor do que se diz na proposta didática, na metodologia de trabalho com o texto literário e nos resultados de pesquisa a que chegaram as autoras do TCC. Para isso, em nossa análise, nos valem os questionamentos acerca das bases de cientificidade propostos no quadro 1 e mobilizamos os conceitos de interdiscurso e de sujeito ativo.

Quadro 2 - Base: P1,2018

	Seções de pesquisa de P1,2018	Questionamentos realizados com base nos princípios de cientificidade
I	Metodologia de trabalho com o texto literário	Em que medida a metodologia de ensino de leitura de contos de fadas apresentada no trabalho é definida de forma suficiente a se tornar reconhecível pelo leitor de um TCC?

II	Resultados de pesquisa	De que modo os resultados obtidos com a pesquisa sobre o ensino da leitura de um conto de fadas apontam para algo diferente do que já foi discutido por outros pesquisadores?
III	Análises de pesquisa	Qual a utilidade do que está sendo dito sobre ensino leitura de contos de fadas?
IV	Conclusões de pesquisa	De que forma o que é dito nas conclusões de pesquisa pode ser comprovado na proposta de ensino trabalhada no TCC?

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os questionamentos do quadro estão concentrados na metodologia, nos resultados, análises e conclusões de pesquisa. No estudo maior, nos dedicamos a essas seções de pesquisa do TCC cujas análises se dão com base na íntegra do texto. A seguir, a apresentamos um recorte dessa análise maior.

Na metodologia de trabalho com o texto literário, as autoras dizem ter realizado um projeto de leitura com base em oito aulas. Vejamos:

- 01 Na primeira aula observou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre o conto a Bela e a Fera
- 02 através de conversa informal e foi solicitado uma produção de texto sobre o que eles conheciam
- 03 1a respeito do conto.
- 04 Na segunda e terceira aula iniciamos com um levantamento prévio sobre o gênero contos de
- 05 fadas, através de texto informativo e slides. Logo depois realizamos leitura e interpretação
- 06 escrita do conto estudado.
- 07 Na quarta e quinta aula, passamos o filme da Disney a Bela e a Fera realizando observações
- 08 durante o mesmo.
- 09 Na sexta e sétima aula apresentamos o filme A fera (2011) que conta a história de Kyle um
- 10 jovem bem-sucedido e cobiçado pelas mulheres, que ao tentar humilhar Kendra, ela lança
- 11 uma maldição que o deixa com o rosto deformado. Aqui abordamos a exploração dos 12 sentimentos,
- dos ensinamentos sobre as relações sociais e das ações cotidianas que podem ser
- 13 repassadas aos alunos através da arte de contar histórias.
- 14 Na oitava aula debatemos os contos vistos observamos as semelhanças e diferenças entre eles
- 15 e que ensinamentos cada um passam. Trabalhamos dicas de como escrever um conto e
- 16 solicitamos uma nova produção textual contemplando o que foi visto durante o projeto
- 17 vivenciado. P1,2018,p7-8

A metodologia de trabalho é descrita como um relato de atividades em sequência. Há uma articulação por meio de dois discursos: um que se constitui a partir de um discurso educacional tradicional ligado à literatura clássica materializado no conto de

Villeneuve e outro que é de ordem midiática e vem de uma adaptação artística de um clássico da literatura para uma obra cinematográfica da modernidade, o filme A Fera da Disney. Mesmo o sujeito sendo atravessado por esses discursos que se interseccionam, há no texto marcas de um sujeito ativo, a exemplo das pistas no modo como as ações são realizadas nas aulas. Chama a atenção que tais ações girem em torno de objetos que parecem prescindir de esclarecimentos, como na linha 01, aula 1, “observou-se o conhecimento prévio”; na linha 02, aula 1, “conversa informal”; na linha 4, aula 01, “foi solicitado uma produção”; aulas 2 e 3, linha 04, “iniciamos com um levantamento prévio”; na linha 5, aulas 2 e 3, “realizamos leitura e interpretação”; na linha 7, nas aulas 4 e 5 “realizando observações”; na linha 9, nas aulas 6 e 7, “apresentamos o filme”; na linha 11-13, aulas 6 e 7, “abordamos a exploração dos sentimentos, dos ensinamentos sobre as relações sociais e das ações cotidianas que podem ser repassadas aos alunos”; nas linhas 14-15, aula 8, “debate os contos vistos observamos semelhanças e diferenças entre eles”; na linha 15, aula 8, “Trabalhamos dicas de como escrever um conto...”, “solicitamos uma nova produção textual” e na linha 15, aula 8, “solicitamos uma nova produção textual”.

Se analisarmos pelo menos uma das estruturas dessas expressões como, “Trabalhamos dicas de como escrever um conto...”, é exigida do leitor uma certa recuperação de informação imaginativa do que aconteceu. O leitor até poderá recuperar o que falta na frase, mas essa recuperação não está na superfície do texto, nem nas pistas não entregues pelo núcleo do objeto direto “dicas” ou mesmo pelo especificativo “de como escrever um conto”. Lembremos que esse texto não se trata de um texto qualquer, mas de um trabalho de conclusão de curso. Seus leitores imediatos são professores avaliadores do trabalho e a intenção das autoras da pesquisa, é possível supor, parece partir do raciocínio de que os leitores (professores) detêm o conhecimento que falta para complementar a ideia das citadas expressões. Neste caso, estamos admitindo que na descrição da metodologia de ensino de leitura de contos de fadas apresentada no trabalho deva haver algum reconhecimento por parte do leitor de um TCC que lhe chega pela memória. As pesquisadoras podem estar imaginando que leitor fará um preenchimento por meio do acesso a uma memória e com base no lugar que ocupa na relação leitor avaliador da pesquisa e autor, isto é, um professor de maior experiência que vai aprovar ou não o trabalho e temos um sujeito ativo trabalhando o texto e constituindo um discurso sob esse pilar imaginário. Esse sujeito conhece o modo como o texto é

construído e conta aparentemente que os leitores vão entender o que está sendo dito de forma que a reformulação do trecho parece não ser necessária.

Olhando para os princípios de cientificidade, podemos dizer que o objeto ensino de leitura é reconhecível, uma vez que, há uma estrutura metodológica do que foi realizado. No teor do texto dessa estrutura reconhecível, porém, não fica claro como foi realizado o ensino a exemplo do que vimos nas lacunas das ações anteriormente citadas. Quanto à perspectiva do “dizer algo diferente do que já foi discutido”, podemos concluir que há uma perspectiva inovadora ao justapor o conto clássico e a versão adaptada para o cinema moderno. No entanto, a descrição da metodologia não aprofunda essa perspectiva e no texto não existem indícios de algum tipo de discussão interpretativa acerca das mudanças entre versões de um de uma história do texto original e a versão moderna do filme. A relevância da metodologia apresentada parece estar na articulação entre a arte cinematográfica por meio da adaptação de um livro para o cinema e a produção de um texto escrito ensinado na escola. Mas isso para se confirmar requereria uma amostra de textos e análises de dados concretos em que as autoras sugerissem essa intenção. Por fim, na descrição da metodologia de trabalho cita o que foi realizado, mas a comprovação do como se procedeu ao que foi desenvolvido como pelo menos um trecho dos textos dos alunos compromete a verificação das evidências do processo que teria levado à aprendizagem dos alunos.

Vejamos o que é dito nos resultados de pesquisa.

Excerto 5

01 Neste momento foi possível observar, que as produções apresentam maior criatividade, sinal
02 que foram bem estimuladas suas fantasias, na maioria conta-se histórias diferentes, apenas em
03 oito produções observamos o mesmo início, “Era uma vez...”, mas, o conteúdo da história é
04 diferente, porém mesmo contendo certas diferenças as produções apresentam início,
05 desenvolvimento e fim, em algumas temos temas como “O caçador e os anões”, “Amor
06 verdadeiro”, “Um nobre apaixonado”, “Rei Tomás”, A princesa e o príncipe”, “Castelo
07 encantado”, “A princesa e o lobo”, “O príncipe e o vendedor” ainda percebemos que apenas
08 duas produções fizeram a reescrita da *Bela e a Fera* e outras três foram textos que apresentam
09 uma maior dificuldade em relação à coerência e coesão, contudo as outras são histórias bem
10 aprimoradas o que nos leva ao processo de letramento e ensino aprendizagem aonde vimos
11 uma melhora significativa na ortografia, na acentuação, na pontuação, claro ainda há o que se
12 melhorar, mas, foi um avanço na aprendizagem (P1,2018,p.10).

Na excerto 5 dos resultados, a discussão inicia, na linha 01, em torno do objeto criatividade, em seguida, tratam de uma estrutura composicional do conto nas linhas 02-05, “Era uma vez”, “início, desenvolvimento e fim”. Em relação a essas pistas, as pesquisadoras negociam sentidos entre um efeito criado a partir do trabalho que desenvolveram com os alunos, “sinal que foram bem estimuladas suas fantasias”. A expressão “sinal que foram bem estimuladas” é um indício de que o sujeito realiza um trabalho com a língua por meio do qual pode supor causar uma impressão positiva no leitor imediato e o mesmo ocorre nas linhas 09- 10 em “bem aprimoradas” e “melhora significativa”. No entanto, o leitor não terá a clareza sobre o que quer dizer “bem estimuladas”; qual seria estímulo oferecido aos alunos e o motivo que levou as pesquisadoras a fazê-lo, nem sobre o que se quis dizer com “aprimoradas” e “melhora significativa”

O levantamento dos trechos de textos dos alunos é uma espécie de categorização segundo a qual as pesquisadoras parecem organizar dados a serem analisados, tais como os que estão nas linhas 06-07, “‘O caçador e os anões’, ‘Amor verdadeiro’, ‘Um nobre apaixonado’, ‘Rei Tomás’, ‘A princesa e o príncipe’, ‘Castelo encantado’, ‘A princesa e o lobo’, ‘O príncipe e o vendedor’”. A categorização de dados é uma das características de um texto que tem uma estrutura com base na cientificidade em que a partir dela, espera-se a realização de uma análise. No caso desse TCC, a análise, não está detalhada para o leitor, mas registrada pelo uso do verbo “percebemos” na linha 07, seu objetivo parece ser o de colocar as autoras no lugar de pesquisadoras e professoras, uma vez que trabalharam a atividade com os alunos e realizaram um movimento de escrita analítico na superficialidade estrutural do texto dos alunos.

No trecho, é possível reconhecer o que já foi dito por outros estudiosos em outras pesquisas próprias dos campos didático e linguístico que marcam o ensino de escrita, como por exemplo, o que é assinalado nas linhas 09 a 11 pelas expressões: “coerência”, “coesão”, “letramento e ensino aprendizagem”, “ortografia”, “acentuação” e “pontuação”. Esses termos remetem a um discurso em que se supõe uma relação entre o objeto criatividade (provavelmente ligado à escrita criativa, à literatura) e o domínio da norma (relacionado ao ensino de língua). No texto, não há marcas de como esse ensino foi feito. Isso indica que o objeto ensino e a metodologia empregada estão sendo tratados como óbvias sob uma aparente, podemos dizer, transparência da língua em que o leitor chegaria sozinho a um complemento do que se diz no TCC.

4 Considerações Finais

Neste artigo, nosso objetivo foi o de analisar o que o pesquisador diz nas análises da proposta didática de ensino de leitura, com o intuito de identificar sob quais princípios de cientificidade estavam sustentadas as discussões e a estrutura de um dos TCCs analisados. Essa análise era importante para que pudéssemos compreender como se organizam: a produção do conhecimento sobre ensino de leitura literária e o processo de pesquisa que levou o pesquisador a dizer o que diz.

O problema que levantamos foi o de que a base de cientificidade é o que caracteriza um TCC enquanto pesquisa, se assim não o for, então estamos diante de um fenômeno em que um TCC possa não ser considerado uma pesquisa. Esse problema tem conexão com a nossa hipótese de que o modo de organização do texto seja um indício de que o sujeito age sobre o texto conferindo um aspecto de cientificidade em sua estrutura, sem, no entanto, denotar um avanço do conhecimento no teor do texto de alguns TCCs e ela foi confirmada em parte, uma vez que as pesquisadoras utilizaram categorizações metodológicas de pesquisa que são características de uma base de cientificidade. Em nossos objetivos específicos investigamos o modo como as informações das análises da proposta didática de ensino de leitura conferiram base para o que foi apresentado nas conclusões da pesquisa analisada; também analisamos de que maneira os princípios de cientificidade estiveram postos no teor e na estrutura do texto e por fim, buscamos discutir como a interpretação dos dados de análise do TCC resultaram em avanço do conhecimento sobre ensino de leitura.

Como vimos, o TCC analisado parece operar discursos hegemônicos que orbitam o campo do ensino de leitura (tais como os que falam sobre eficácia de uma dada metodologia e de promoção de valores). O teor do TCC se concentra em torno de quatro bases argumentativas: criatividade, gramática, escrita de contos e respeito/ética cujos resultados nem sempre se encontram comprovados no teor do texto, uma vez que parecem requerer que o leitor ative algum tipo de memória ligada ao conhecimento que tem sobre o tema discutido.

Notamos um trabalho que se constitui por meio de um sujeito que agencia expressões ligadas a uma possível análise interpretativa (tais como “observamos”, “vimos” etc) que, no entanto, não se mostram comprovadas no teor do texto. No que tange à cientificidade, temos que o TCC analisado tem uma estrutura com bases de cientificidade a exemplo das categorizações de estruturas textuais levantadas junto ao

texto dos alunos que são indícios de cientificidade. Outro ponto caracterizador é a organização pedagógica estruturada para cada uma das aulas.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cézar de Souza. 27.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [*et al.*], 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. **A Pragmática na Análise do Discurso**. Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP), Campinas, v. 30, p. 71-84, 1996.

POSSENTI, S. O sujeito e a distância de si e do discurso. *In*: **XLVI Seminário do GEL**, 1999, São José do Rio Preto - SP. Estudos Lingüísticos Anais de Seminários do GEL. Bauru: GEL - USC, 1998. v. XXVIII. p. 156-161.

POSSENTI, S. O Sujeito e a distância de si e do discurso. *In*: POSSENTI, S. **Os limites dos discursos: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola, 2009, p.101-112.

POSSENTI, S. **Observações sobre interdiscurso**. Campinas: IEL/UNICAMP, [2003?]. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003, p.140-148.

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE CASTANHAL-PA E A UTILIZAÇÃO DO RPG COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO

Kesia Polyana Silva Ferreira (UFPA) ¹

Inéia Damasceno Abreu (UFPA) ²

1 INTRODUÇÃO

Quando observamos as relações sociais de uma comunidade notam-se aspectos que distinguem uma comunidade de outra. O compartilhamento da norma de uso de língua é um traço que tem poder de excluir ou incluir o indivíduo. Na relação entre língua e sociedade, há sucessão de fatores que abrangem desde o valor de prestígio atribuído à língua de uma comunidade até as políticas linguísticas estabelecidas na comunidade. Dessa forma, a língua exerce grande poder nas dinâmicas sociais, desempenhando um papel fundamental na sociedade seja na construção de identidade, na expressão cultural, na transmissão de valores de ideias e no estabelecimento de laços afetivos.

No Brasil, considerando a DLC, vemos que a relação entre língua e cidadania é especialmente complexa. O resultado da influência exercida pela colonização foi o extermínio de muitos idiomas nativos, no entanto, ainda há algumas que resistiram ao longo dos séculos. Diante dessa realidade, o desafio na educação de língua configura-se em como ensinar a LP de forma a capacitar os alunos a utilizarem a língua de forma que se expressem e interajam plenamente em sociedade reconhecendo e valorizando a pluralidade linguística. A língua, além de atuar como meio de comunicação, é um instrumento na formação do cidadão livre, ativo e consciente. As instituições de educação, ao ensinarem língua, não devem se limitar a transmitir regras gramaticais, mas sim a formar cidadãos capazes de interagir com o mundo ao seu redor por meio do uso da linguagem. Dessa forma, este estudo discute sobre o panorama do Português como Língua Não-Materna, em especial, a situação das escolas estaduais do município de Castanhal-PA.

¹ Discente do Curso de Letras – Português, da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará – email: kesiapolyana@gmail.com

² Docente da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará – email: ineia@ufpa.br

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. Panorama sobre a diversidade no ensino da língua; 3. Descrição teórico-metodológica da pesquisa; 4. Percurso metodológico e análise de dados; 5. Abordagem lúdica no processo de aquisição de LP; 6. Considerações finais; e 7. Referências.

2 PANORAMA SOBRE A DIVERSIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA

2.1 A Diversidade Linguística e Cultural no Brasil

No ensino de língua portuguesa reconhecemos, em decorrência da diversidade linguístico-social encontrada em sala de aula, uma notável singularidade de estudantes nas Escolas Básicas de Ensino, além de uma multiplicidade de contextos socioeducativos nas instituições. Isto acontece devido a história do Brasil ser moldada a partir de um território plurilíngue. A noção de que o português ser a única língua relevante é um preconceito que, atualmente, deve ser rejeitado tanto no âmbito educacional quanto social. Segundo Oliveira,

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua – um país de muitas línguas, plurilíngüe. (Oliveira, 2010, p. 1).

Historicamente, as políticas do Estado Brasileiro ao longo do tempo têm sido marcadas pela imposição do português como a única língua legítima, a consolidando como língua de escolarização e socialização. Esse processo resultou na marginalização de várias comunidades linguísticas que não tinham o português como seu idioma nativo. As comunidades enfrentaram e ainda enfrentam obstáculos, pois a língua não se limitava à comunicação mas também aos elementos voltados à cultura e a identidade da comunidade. O glotocídio foi uma das políticas estatais de redução da diversidade linguística que promoveu o desaparecimento de inúmeras línguas, especialmente as dos povos indígenas, o que impactou intensamente as culturas associadas a essas comunidades linguísticas.

Apenas recentemente, por meio da legislação como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as políticas de ensino da DLC têm se movimentado em direção à sua reconciliação com as diversas realidades linguísticas existentes no Brasil, refletindo sobre a pluralidade existente e reconhecendo, assim, a importância de promover e valorizar o respeito pelas línguas e culturas presentes no Brasil.

A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e lingüística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos. (Oliveira, 2010, p. 6).

A diversidade lingüística existente no Brasil é um reflexo da resistência constante das comunidades contra as políticas de redução e uniformização impostas pelo Estado.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas

O ensino de LP para falantes de outras línguas é complexo e diverso no seu processo de aprendizagem de uma segunda língua. Para Meyer (2016) o ensino de LP é uma ferramenta que inclui tanto o âmbito social quanto o cultural, isto faz com que o aprendizado da língua não seja restrito à aquisição de habilidades lingüísticas, mas também desenvolva habilidades de compreensão dos contextos socioculturais que permeiam. Especialmente, para um país que apresenta um cenário formado por falantes de diversas línguas, Meyer (2016, p 4-5) destaca os seguintes grupos:

1. Indígenas - aprendem LP como uma língua de socialização (segunda língua);
2. Surdos - aprendem LP como segunda língua, LIBRAS é sua primeira língua;
3. Estrangeiros - cidadãos de outros países que vêm para o Brasil.

Com a diversidade de falantes, percebe-se que a adoção de uma consciência e noção diferente sobre o ensino de língua é imprescindível. Assim, ao lidarmos com o PLNM incorporamos uma ferramenta chave para integrar os alunos imersos nesse contexto. De acordo com Flores (2018), o conceito de PLNM é “[...]abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa”, embora seja uma perspectiva relativamente recente de ensino, a implementação dela é relevante devido à diversidade de falantes presentes nas instituições de educação. A diversidade exige abordagens que levem em conta as particularidades culturais e lingüísticas dos grupos em processo de aquisição de LP.

“A Educação em Português percorre diferentes contextos socioeducativos, tendo como denominador comum a LP”, conforme Ançã (2017, p.36), notamos que, para a construção do falante que não têm o português como língua materna (LM), mas que encontra-se em um contexto no qual o português é língua de (a) socialização, envolvem-

se interações entre comunidades nativas e não nativas, onde se age em situações de comunicação, além das realizações de atos sociais; quanto na (b) formação, que abrange interações em ambientes informais e formais, nesse contexto a língua tem uma função dupla: agir em situações de comunicação e ser também objeto de estudo.

Em ambos os contextos de língua, a função principal é a de se agir em situação de comunicação na qual se implementa a noção de língua em um sistema em função contextualizado. A LP é percebida como uma língua de acolhimento e de integração, atuando como fundamento na construção de uma sociedade inclusiva, onde o ensino da língua contribui para a formação do cidadão. Antunes (2001) destaca a importância do ensino de língua como meio de promover a formação da cidadania, capacitando os alunos a se expressarem, compreenderem e participarem ativamente da sociedade em que vivem. Uma vez que a língua é o agir em situação de comunicação. Dessa maneira, as instituições de ensino desempenham um papel crucial como formadora, não apenas na vertente de ensino educacional da língua, mas também em relação à relevância do acolhimento, valorização e respeito pelas línguas dos alunos, em especial aos falantes de PLNM, pois ao reconhecer e integrar as experiências linguísticas e culturais dos alunos nas práticas de ensino, a escola contribui para a construção de uma sociedade que dá suporte para que todos tenham oportunidades de participar e constituir.

3 DESCRIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Metodologicamente a pesquisa se classifica dentro da abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, de caráter propositivo (Bogdan & Biklen, 2013; Coutinho, 2016; Lüdke & André, 1986), fundamentada nas contribuições teóricas das autoras Flores (2013), Meyer (2016) e Ançã (2017) para uma compreensão de conceituações e elementos relacionados ao PLNM. Partimos da conceituação de Flores (2013) sobre o Português como Língua Não Materna, além da discussão a respeito dos contextos culturais e linguísticos presentes no processo de aquisição da língua. Utilizamos Meyer (2016) para ampliar a discussão abordando quais comunidades linguísticas estão envolvidas neste processo de ensino e aprendizagem enfatizando a necessidade de abordagens que valorizam as diversas línguas e identidades presentes nestas comunidades.

Por sua vez, Ançã (2017) conceitua duas situações ambientais em que o português é utilizado, sendo estas: LP e Sociedade, e LP e Formação. Essas perspectivas teóricas fornecem subsídios essenciais para a compreensão das dinâmicas complexas

envolvidas no ensino de PLNМ e na interação das comunidades linguísticas inseridas nesse contexto. Autores como Oliveira (2010) e Antunes (2001) também foram estudados, além de Cândido (1999), Azevedo (2006), Schmit (2008), Marcatto (1996) para elaboração da proposta de abordagens lúdicas, como a utilização da literatura e de RPG para auxiliar no processo de ensino de LP para falantes em contexto de PLNМ.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa de caráter exploratório e qualitativo desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizada a localização dos docentes de LP exercendo função nas escolas estaduais. Para obtenção dos dados, foi estabelecido contato com a SEDUC que forneceu o site da Secretaria de Educação para que pudéssemos consultar quais escolas seriam fonte para coleta dos dados necessários, no entanto, das 18 escolas que constavam no sistema 12 tinham seu número de contato defasado ou mesmo não havia como contactar, sendo assim, utilizamos os endereços das escolas fornecidos no sistema para visitação com o objetivo de coletar informações. Mesmo enfrentando alguns empecilhos relacionados à localização e transporte, foi possível estabelecer contato com a gestão das escolas e, posteriormente, com os docentes de LP.

Na segunda etapa, o estudo prosseguiu com uma investigação por meio de questionário observando perspectivas educacionais do ensino relacionadas ao PLNМ. Utilizamos a plataforma *Google Forms* para realização de aplicação do questionário intitulado **Diversidade Linguística dentro de Sala de Aula: uma visão docente**, sendo direcionado aos docentes de LP das 12 escolas estaduais feito contato. Com isso, obtivemos respostas de 26 docentes. A escolha dessa plataforma proporcionou uma abordagem acessível e eficiente para coletar dados de forma sistemática e organizada, permitindo a participação remota dos informantes.

O questionário foi estruturado em quatro seções: a 1^a para inscrição do informante e a 2^a para triagem dos informantes. Nesta, foram feitas as seguintes perguntas: 1. Você já participou de cursos de formação ou capacitação para professores específicos para o ensino de Português como Língua Materna? Se sim, quais?; 2. Indique as turmas com as quais atua; 3. Tempo de carreira; 4. Quais estudantes costumam compor o seu ambiente de sala de aula?

Verificou-se que a média de tempo de carreira dos 26 docentes foi de 17 anos, mas apenas dois tiveram contato com alunos em contexto de PLNМ. Quanto   formação, 16 afirmaram não terem nenhum tipo de formação ou capacitação sobre o tema,

enquanto 10 indicaram sua participação, no qual 6 destacaram terem participado de formações educacionais e metodologias de ensino. Abaixo, a tabela 1 detalha a distribuição dos docentes de LP nas escolas de acordo com os níveis de ensino nos quais lecionam.

Tabela 1 - Indicadores de docentes de língua portuguesa em cada nível de ensino

Docentes das Escolas Estaduais do Município de Castanhal	
Nível de Ensino	Quantidade de docentes em LP
Somente Ensino Fundamental II	4
Somente Ensino Médio	8
Ensino Médio e Fundamental II	11
Ensino Médio e EJA	2
Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA	1
Total	26

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 26 docentes entrevistados, apenas 2 relataram experiência com alunos(as) de PLNM. Vamos analisar suas respostas. O Informante I atua no Ensino Médio e EJA, enquanto o Informante II atua exclusivamente no Ensino Médio.

4.1 Análise do questionário aplicado aos docentes

O questionário aplicado aos docentes de LP consistiu em 15 questões. O primeiro bloco de 5 questões foi destinado para identificar os docentes que tiveram experiência com alunos de PLNM, o segundo bloco à percepção sobre o ensino de LP para alunos em contexto de (PLNM), que incluía três questões de múltipla escolha e as demais eram dissertativas. As respostas coletadas entre abril e junho de 2024, investigaram: a experiência do docente, os desafios de ensino-aprendizagem, o apoio institucional e as metodologias e avaliações utilizadas. Veremos a seguir.

A experiência dos docentes

O informante I observou que nos momentos iniciais a participação dos alunos em contexto de PLNM era tímida e agiam com desconfiança. Também relatou que aos longo de 20 anos de magistério “*acumulo um monte de histórias de frustrações e vitórias*”, mas percebeu que aprendia tanto quanto ensinava, destacou que os ex-alunos surdos ajudaram a aprender um pouco de língua de sinais uma vez que nem possuía formação na área. O informante II relatou que devido à falta de familiaridade com a LM

a experiência foi desafiadora, pontuando também a dedicação e interesse dos alunos, especialmente quando tinham apoio de intérpretes.

Os desafios no processo de ensino-aprendizagem de alunos de PLNM

O Informante I, ao abordar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, relatou que ocasionalmente enfrentava a resistência dos próprios alunos ao aprendizado que tinha para oferecer. Por outro lado, o informante II expressou suas próprias dificuldades ao tentar se comunicar efetivamente com esses alunos e ser compreendido por eles, com destaque na complexidade de se estabelecer uma comunicação clara e compreensível.

O apoio institucional oferecido

O informante I descreve o apoio institucional como tímido, e sugere que haja formação continuada para minimizar os desafios no ensino, uma vez que: “*Professores são "bichos" que devem estudar continuamente!*”. O informante II relata que o auxílio de intérpretes facilita o trabalho com alunos surdos, além de compartilhar da mesma ideia sobre a adoção de formação continuada para melhor inclusão dos alunos.

Tipo de metodologias e avaliações

Diferentes abordagens foram destacadas pelos informantes. O informante I destacou explorar o livro didático e fazer utilização de espaços na escola, como a biblioteca. Além de integrar conhecimentos da LM e os saberes dos alunos para a construção do saber coletivo, por meio da maiêutica (método de produzir conhecimento através de reflexão crítica) e avaliando os alunos de forma subjetiva. O informante II recorre ao uso do livro didático, apostilas e videoaulas. Ainda destaca a necessidade de formação em Libras para os docentes que vão atender esses alunos, diz: “*É necessária a real formação em Libras para os professores q irão atender a essa clientela, o que n acontece de forma efetiva*”. Assim, estimula a interação fazendo o uso da Libras sempre que possível e avalia os alunos com atividades em sala e processo contínuo.

4.2 Considerações

Com a análise, verificou-se que um número limitado de docentes teve contato com alunos de PLNM, especialmente no contexto de falantes estrangeiros ou indígenas. A maioria lida principalmente com alunos cuja LM é o português, com exceções envolvendo a comunidade surda. Resultado direto da pouca identificação de alunos de

PLNM nas instituições, o que por consequência indica desafios no aspecto de reconhecimento, na inclusão efetiva desses alunos no sistema educacional, além de sinalizar a necessidade de políticas e práticas mais abrangentes e eficazes para lidar com estes aspectos. Com o relato de experiência dos informantes foi revelado que, embora os alunos sejam inicialmente tímidos e desconfiados, muitos demonstram forte interesse em aprender. No entanto, os docentes enfrentam limitações significativas no processo de ensino, como a resistência dos próprios alunos e a dificuldade de comunicação, principalmente com os alunos surdos. Estas notas indicam a necessidade de um apoio institucional mais robusto e de formações continuadas para preparar os docentes a lidar com a diversidade linguística no ambiente escolar.

5 ABORDAGEM LÚDICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

5.1 Literatura e ludicidade

No ensino de crianças e jovens é sempre necessário reinventar os métodos trabalhados. Se a língua está em constante mudança, por qual motivo os métodos de ensino deveriam permanecer enrijecidos? Ter a literatura nessa equação é importante, afinal o contato com os textos nas fases iniciais de aquisição da língua facilita a familiarização. Assim, encontramos em Azevedo (2006) e em Cândido (1999) reflexões valiosas para sustentarmos a relevância de uma abordagem dada a partir da literatura lúdica como ferramenta de auxílio no ensino da língua.

Quando utilizamos textos literários, apresentamos ao aluno uma variedade de estruturas, elementos e singularidades da língua. O imaginário é desenvolvido, e a experiência se torna marcante e inesquecível pois "[...] a literatura permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades [...]" (Azevedo, 2006). Esta é uma abordagem multifacetada, capaz de desenvolver e ampliar habilidade além de tornar a aula mais interessante aos alunos, promovendo um ambiente que os expõe a diversos mundos. A literatura exerce um papel crucial no processo de aquisição de LP, por proporcionar a reflexão sobre diversas percepções do mundo, ampliando os horizontes de experiências, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de diálogo com as culturas e sistemas de valores. Por meio da literatura, os alunos são sensibilizados para esta diversidade e conscientizados das diferentes realidades existentes, facilitando assim a compreensão e valorização da cultura. Cândido (1999) trata a literatura como uma força humanizadora que tem capacidade de confirmar a

humanidade do homem, pois a partir da literatura forma-se uma consciência da identidade cultural e individual do aluno leitor no meio social.

5.2 Jogos de representação e a construção de um ensino significativo

Os jogos têm um efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, apresentamos os jogos de representação (JR), ou RPGs, como proposta de recurso de ensino pela possibilidade de criar ambientes colaborativos e interativos no contexto de sala de aula. Os JR proporcionam uma abordagem educacional única e, segundo Schmit (2008), permitem que os jogadores elaborem e desenvolvam histórias coletivamente e incentivam a colaboração e o pensamento crítico desenvolvendo habilidades de comunicação e trabalho em equipe fundamentais para o aperfeiçoamento social e cognitivo. O RPG, descrito por Schmit (2008), deve contemplar algumas características: (a) contação interativa de história; (b) narrativa episódica e definida pelas ações dos jogadores; (c) regras para interações; e (d) os jogadores são os protagonistas da história.

Em uma sessão de RPG existe um *mestre* que tem a função de expor a narrativa – o mundo de aventuras que está por vir – e guiar os participantes pelas situações exigiram escolhas e decisões. E, claro, os *jogadores* que criam, controlam os personagens durante a sessão e discutem entre si o que farão e as soluções que encontram para o desenrolar das situações eventos. Sendo assim, a base do RPG é a criatividade, não a competitividade. Os JR são contações de histórias interativas onde os alunos (jogadores) criam seus personagens e narrativas, explorando a LP de maneira dinâmica e significativa. Como dito por Marcatto (1996),

O RPG desperta o interesse pela leitura e pesquisa. Após participar de algumas aventuras, a maioria dos jogadores sente o desejo de criar suas próprias histórias, ocupando o papel de mestre do jogo. Para isso deverá pesquisar sistemas de jogos, roteiros e informações que complementam sua história. É comum os mestres estarem às voltas com livros de história, geografia ou ficção, buscando dados para suas próximas aventuras. Mesmo o jogador, nas aventuras pedagógicas, pode ser incentivado a fazer pesquisa para municiar-se de informações e aumentar suas chances de contribuir com o grupo na próxima aventura. (Marcatto, 1996, p. 16).

Para além, a adoção do RPG como ferramenta pedagógica, o docente pode incorporar elementos da cultura local ou mundial, permitindo que os alunos experimentem diferentes formas de comunicação. Essa ferramenta possibilita a prática da língua de forma natural e contextualizada, desenvolvendo habilidades comunicativas. Há diferentes formas de usar o sistema de RPG em sala de aula, com jogos mais

complexos que exigem mais detalhes ou menos complexos. A elaboração de um jogo de representação é ajustada segundo a necessidade do docente, ou seja, pode ser modificado e adaptado.

[...] há muitas opções em português de sistemas de RPG. Você poderá utilizar o sistema que preferir e que melhor se adequar ao seu objetivo em sala de aula. Todos poderão ser adaptados à educação, já que é o mestre que determina qual aventura será jogada e quais regras devem ser obedecidas. (Marcato, 1996, p. 65).

Cabe ao docente olhar com sensibilidade para o ambiente, e quem o compõe, para selecionar o material que utilizará em suas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho é apresentado um panorama inicial da situação do ensino de Português como Língua Não Materna encontrada em algumas escolas do município de Castanhal-PA. Com a análise revelou-se uma lacuna na identificação dos alunos no contexto de PLNM, o que evidencia uma problemática. Além disso, foi possível pontuar que apesar da crescente conscientização sobre a importância de uma abordagem inclusiva, há uma necessidade de maior apoio e preparação dos docentes de LP para lidar com a diversidade linguística no ambiente escolar. Dessa forma, a proposta visa colaborar com o processo de ensino-aprendizagem promovendo a interação entre os discentes favorecendo a inclusão dessas comunidades no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANÇÃ, M. H. A língua de acolhimento na educação em português. **Mendes, E.[et al.](eds.), Anais do XI CONSIPLE: Formação de Professores de PLE/PL2 no Contexto do Multilinguismo Global, SIPLE/Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, Salvador, p. 34-44, 2017.**

ANTUNES, I. C. Língua, ensino e cidadania. **Revista da FAEEBA: 49, 2001.**

AZEVEDO, F. Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. *In*: AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores**. Lisboa: Lulu Press, 2014. Cap. 3, p. 33-56. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/33815>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e à Prática**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: **Remate de Males**. São Paulo, n. esp., p. 81–89, 1999. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 16 abr. 2025.

COUTINHO, A. C. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FLORES, C. M. M. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. *In: Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Campinas: Papirus, 1986.

MARCATTO, A. **Saindo do Quadro**. São Paulo: [s. n.], 1996.

MEYER, R. M. B. **Estudos em PL2E no Brasil: Trajetórias e tendências**. *In: RIBEIRO, A. A. (Org.). Ensino de Português do Brasil para Estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico**. *In: SILVA, F.; MOURA, H. (Org.). O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000.

SCHMIT, W. L. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA POR IMIGRANTES/DESCENDENTES JAPONESES

Aline Nataly Xavier de Souza (UFPA)¹

Larissa Leal Pontes (UFPA)²

Inéia Damasceno Abreu (UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa analisar o processo de aquisição de uma segunda língua (L2) que é um campo vasto e complexo e que tem sido estudado há muito tempo. Uma das teorias mais influentes nessa área e que será utilizada neste estudo é a proposta por Krashen (1981), que delineia um modelo compreensível da Aquisição de Segunda Língua (ASL) em que argumenta que aquisição e aprendizagem são processos distintos quando se está aprendendo uma segunda língua. O autor destaca que a aquisição ocorre de maneira inconsciente e de forma natural, uma vez que o indivíduo está inserido no ambiente da língua-alvo. Por outro lado, ressalta que a aprendizagem de uma L2 ocorre de forma consciente e de modo formal, acontecendo na sala de aula onde o aprendiz busca aprender as regras da língua-alvo e decorar vocabulários. Em suma, para Figueiredo (1995), a aquisição está para ‘usar’ a língua, assim como a aprendizagem está para ‘saber’ as regras funcionais da língua” (Figueiredo, 1995, p. 44).

A problemática central deste estudo destina-se a entender de que forma a exposição a uma língua e a interação com falantes nativos impactam a aquisição da segunda língua. Sob esse viés, esta pesquisa teve como objeto o processo de aquisição da L2 com foco em imigrantes e descendentes de imigrantes japoneses no Brasil e, a partir desse objeto, o artigo propõe-se a entender como essas pessoas aprendem a L2, incluindo as estratégias utilizadas, as dificuldades enfrentadas e os fatores que influenciam esse processo de aquisição. Ademais, objetiva-se compreender os mecanismos que contornam o processo de aquisição de uma L2, para isso, busca-se identificar fatores determinantes como idade, ambiente linguístico, a motivação e a

¹ Graduanda da turma de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal – e-mail: aline.xavier.souza@castanhal.ufpa.br

² Graduanda da turma de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal – e-mail: larissa.pontes@castanhal.ufpa.br

³ Professora adjunta da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal – email: ineia@ufpa.br

exposição à língua-alvo. Além disso, exploraremos o papel da interação social e da comunicação na aquisição da L2 e os desafios enfrentados por aprendizes quando a L2 é significativamente distinta da sua língua materna (L1), uma vez que a questão de pesquisa que orienta esse estudo é saber quais são os fatores que influenciam o processo de aquisição da L2 por aprendizes em um ambiente não nativo.

Neste sentido, este estudo surgiu a partir de nossa experiência no projeto de pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Campus de Castanhal, intitulado “Português como Língua Não Materna: A formação do professor de português para a diversidade linguística e cultural”, e por termos um pouco de contato com imigrantes japoneses nos municípios de Tomé-Açu/Pa, município que concentra bastante imigrantes, e nos municípios de Santo Antônio do Tauá/Pa e Peixe-Boi/ Pa.

Portanto, inicialmente falaremos sobre o que motivou a imigração japonesa para o Brasil e posteriormente para o estado do Pará. Exploraremos também a presença e a influência da comunidade japonesa no Brasil e no Pará e, a partir disso, discutiremos a influência japonesa na diversidade linguística-cultural paraense, para isto, analisaremos o fenômeno do plurilinguismo no Brasil e de que forma a cultura japonesa contribui para esse cenário. Em seguida, abordaremos a aquisição da linguagem tendo como embasamentos principais os estudos de Krashen (1981), Figueiredo (1995) e Lima (2011) e traçaremos a metodologia empregada na construção da pesquisa. Por fim, apresentaremos a discussão e a análise dos dados obtidos, o que resulta nas considerações finais sobre o processo de aquisição e a influência de uma L2.

2 COMUNIDADE JAPONESA NO PARÁ

Na segunda metade do século XIX, Brasil e Japão passavam por uma situação sociopolítica e econômica delicada. No Brasil, a abolição da escravidão gerou escassez de mão de obra nos cafezais levando os produtores a buscarem trabalhadores fora do país, mais especificamente na Ásia.

O Japão havia passado mais de dois séculos isolado sob a dinastia Edo (1603–1868), período sem guerras e epidemias. Porém, com a superpopulação e a modernização da agricultura, surgiu o desemprego. A solução encontrada foi incentivar a emigração. O Tratado de Amizade entre Brasil e Japão (1895) abriu caminho à imigração japonesa, formalizada em 1907 com um acordo entre o governo de São Paulo e a Companhia Imperial Japonesa.

A imigração dos japoneses no Brasil ocorreu no ano de 1908, quando uma leva de imigrantes chegou a bordo do navio *Kasato Maru*. O navio transportou 781 pessoas que vieram de diversas províncias, como Fukushima, Tóquio, Kumamoto, Ehime, Hiroshima, Kochi, Niigata, Yamaguchi, entre outras (Saito, 2011) e foram distribuídas em 6 fazendas no interior de São Paulo.

Após desembarcar no porto de Santos, os imigrantes seguiram para São Paulo, onde ficavam em uma hospedaria para imigrantes até a determinação do local de trabalho de cada família. Os primeiros imigrantes partiram para as seis fazendas mais importantes do estado de São Paulo: Fazenda Dumont (alocou 51 famílias), Fazenda Guataparã (23), Fazenda São Martinho (27), Fazenda Sobrado (15), Fazenda Floresta (24), Fazenda Canaã (24) e dez imigrantes permaneceram em São Paulo.

Esses imigrantes eram humildes, camponeses, pobres e que depositaram no Brasil a sua esperança por uma mudança de vida e ter uma vida melhor, com isso vieram com a intenção de trabalhar muito no Brasil e conseguir bastante dinheiro para retornar ao seu país de origem e ter uma vida melhor no Japão.

Para incentivar os japoneses a virem para o Brasil, as empresas responsáveis pela imigração investiram em propagandas que incentivassem os japoneses ao desejo de emigrar. Uma das propagandas chamava a árvore de café de “árvore que dá ouro”, pois diziam que a árvore “[...] era tão produtiva que uma família seria capaz de colher 9 sacos de 50 Kg por dia e receber em dois dias de trabalho o equivalente ao salário mensal de um policial no Japão.” (Abreu, 2022, p. 50), entretanto, o choque de realidade ao chegar ao Brasil frustrou as expectativas dos japoneses, pois o cenário que encontraram era outro, a plantação de café já não estava tão produtiva quanto diziam.

A moradia para os imigrantes nas fazendas ficava por conta dos cafeicultores e, com isso, logo surgiu a primeira frustração dos imigrantes. As moradias eram as antigas senzalas em péssimas condições, onde ficavam os escravizados que eram explorados nas fazendas, como afirma Abreu (2022), “[...] Entretanto, os alojamentos nada mais eram que as antigas senzalas, feitas de barro ou madeira, sem piso, móveis, água, esgoto ou sequer divisórias, abandonadas e sem manutenção há 20 anos, desde a abolição da escravidão no Brasil. [...]” (Abreu, 2022, p. 50). Como a casa que era cedida aos imigrantes não tinha luz, eles tinham que comprar velas no armazém da própria fazenda, onde tinham que comprar também sua alimentação que era vendida por preços abusivos (Abreu, 2022). A alimentação foi outro desafio que os japoneses tiveram que enfrentar, haja vista que, são culturas muito diferentes, os imigrantes não eram

acostumados a comer os alimentos que eram vendidos nos armazéns das fazendas, com isso eles passaram a adoecer e ter desnutrição, pois não estavam se alimentando bem. Ademais, os imigrantes cumpriam uma longa jornada de trabalho onde eram vigiados por capatazes para impedir que eles deixassem de cumprir essa jornada (Abreu, 2022).

Portanto, ao se darem conta de que estavam adoecendo e que não estavam tendo lucros com o trabalho nos cafezais, a maioria dos japoneses resolveu romper com o contrato e deixar as fazendas de café, após esse rompimento, segundo Takahashi (2008), “Dos 781 imigrantes do Kasato Maru, menos de 200 seguiam nos cafezais um ano e três meses depois da chegada.” (Takahashi, 2008, p. 3).

No início do século XX, o Brasil passava por um momento importante para a economia do país, mais conhecido como “Ciclo da Borracha”. Esse acontecimento se deu na região Amazônica, sobretudo no estado do Acre, que, nesse período, fazia parte do território boliviano. Com isso, o governo brasileiro realizou um acordo com o governo da Bolívia chamado “Tratado de Petrópolis”, como cita Homma (2016):

A assinatura do Tratado de Petrópolis anexou o atual Estado do Acre à soberania brasileira, pela ação de José Maria da Silva Paranhos Júnior (1845–1912), Barão do Rio Branco, Ministro das Relações Exteriores (1902–1912). Essa é a mais conhecida obra diplomática do Barão do Rio Branco, cujo nome foi dado à capital do Estado do Acre. (Homma, 2016, p.22)

Como registra Homma (2016), o Tratado de Petrópolis tinha como principal objetivo facilitar o escoamento da borracha, além de outras mercadorias daquela região para que pudessem ser embarcadas e transportadas até o Rio Amazonas, para que assim fosse exportada para fora do Brasil. Em vista disso, muitas pessoas se deslocaram para a região Amazônica. Dentre essas pessoas estavam incluídos alguns imigrantes japoneses, como cita Hitotuzi (2019):

Deste modo, muitos dos imigrantes japoneses que tinham o Peru como destino, desde o primeiro contingente, iniciado em 1899, prosseguiram anteriormente a imigração oficial no Estado do Amazonas, em 1929, se mudando para a Amazônia brasileira e para o sul do país (Hitotuzi, 2019, p.22).

Além desse fato, Homma (2016) relata que já havia registros em jornais antigos, da presença de japoneses na região amazônica, o autor diz que “Outro foco da entrada dos japoneses nos estados do Amazonas e Pará está relacionado com a vinda de artistas circenses e de lutadores de judô, que tiveram grande influência na disseminação dessa modalidade de luta no País.” (Homma, 2016, p. 23), isto é, já havia registros de japoneses na região amazônica bem antes da data da imigração oficial.

Diante disso, podemos perceber que a chegada dos japoneses na Amazônia ocorreu de formas variadas, trazendo sua cultura, que com o tempo foi se misturando com a cultura brasileira, tanto a culinária, quanto o esporte e que com o tempo foram se espalhando por todo o país. Após esse período, o governo do Brasil continuou fazendo acordo com o governo japonês para trazer ao país novos imigrantes. Segundo Silva Neto (2007) a chegada dos primeiros imigrantes japoneses no Estado do Pará ocorreu oficialmente no dia 17 de setembro de 1929, com a chegada do navio Manila Maru. Esses imigrantes vieram ao Pará com destino a Acará, onde foi fundada a Colônia de Tomé Açú, para trabalharem com a agricultura.

Assim, os japoneses se instalaram e fundaram a Colônia de Tomé-Açú e logo mais foram migrando para outros municípios do Estado do Pará até os dias atuais, levando suas crenças, saberes, linguagem, isto é, suas riquezas culturais, que seguem presente por todas as regiões brasileiras.

2.1 A presença da cultura japonesa no Pará e sua importância na criação da diversidade linguística e cultural paraense

Para abordar a aquisição da linguagem de maneira eficaz, é essencial considerar o papel fundamental da cultura e da diversidade linguística. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo e um veículo da cultura na qual está inserida. Assim, compreender as variáveis culturais e a diversidade linguística é crucial para entender como as pessoas aprendem e se desenvolvem linguisticamente. Neste contexto, exploraremos como esses fatores interagem e influenciam o processo de aquisição da linguagem.

2.1.1 Plurilinguismo no Brasil.

A diversidade linguística no Brasil reflete sua rica história e a coexistência de diferentes culturas. Embora o português seja a língua dominante, as línguas indígenas, africanas e de imigrantes ainda desempenham um papel vital na identidade cultural do país.

No Brasil, são faladas por volta de 210 línguas, ainda que se tenha o português como língua oficial e mais falada no país. O grupo de línguas indígenas (autóctones) contam com cerca de 180 línguas, dentre elas o *Guaraní*, *Tikuna*, *Yanomami*, *Kaingáng*,

entre outras. Tem também as línguas imigrantes (alóctones), como as línguas alemã, italiana, japonesa, polonesa, árabe e outras. As línguas africanas, que embora extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos (Oliveira, 2009, p. 19).

De acordo com Meyer (2016), há também a língua brasileira de sinais, uma vez que para os surdos, a língua portuguesa não é tida como sua primeira língua, eles a aprendem como a sua segunda língua, ou seja, aprendem a língua portuguesa para viver em sociedade, nesse caso uma sociedade em que a sua maioria fala o português.

2.1.2 A influência cultural japonesa no Pará

Há mais de noventa anos, 189 imigrantes japoneses chegaram a Belém, trazendo consigo uma nova cultura, língua, costumes e crenças que, até hoje, conquistam e se integram cada vez mais ao cotidiano dos paraenses. O povo japonês é muito conhecido pela sua gastronomia, a qual, é amplamente apreciada pelo paladar paraense. Além da culinária, a cultura japonesa também deixou sua marca em outros aspectos no cotidiano paraense, como nos esportes com artes marciais Judô e Jiu-Jitsu, atividades esportivas bastante valorizadas pelos paraenses.

Ademais, a comunidade japonesa no Pará promove diversos festivais abertos ao público que oferecem a oportunidade de conhecer melhor a cultura oriental japonesa. Esses eventos incluem apresentações culturais, danças, culinária, música e outras manifestações culturais.

Segundo Abreu, “A Associação Nipo-Brasileira promove, com frequência, festivais, onde são apresentadas além da culinária, danças, jogos e músicas japonesas. Tais festivais são abertos a toda a comunidade, não só para os descendentes de japoneses. (Abreu, 2022, p.57), ou seja, além de trazer um pouco do Japão para os descendentes e imigrantes que moram no Brasil, promove também uma aproximação dos brasileiros com a cultura japonesa, a qual pode ser conhecida por meio de várias formas, não só pela culinária.

De acordo com Abreu “Toda a história da imigração japonesa no Brasil nos mostra como é importante a presença desse povo, juntamente com sua língua e cultura na formação linguístico-cultural do Brasil.” (Abreu, 2022, p. 57), isso significa que as comunidades japonesas no Pará desempenham um papel crucial na diversidade linguística e cultural do estado, enriquecendo ainda mais seu panorama cultural.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Na hipótese da aquisição no aprendizado de uma segunda língua (L2) existem duas formas independentes de se desenvolver a habilidade linguística, sobre essas duas formas, Krashen (1985), diz que:

The Acquisition-Learning Hypothesis There are two independent ways of developing ability in second languages.
'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' language (Krashen, 1985, p. 79).

Nesse sentido, segundo Lima (2011), “O processo de aquisição de uma L2 é referido como sendo aquele que se assemelha ao de um aprendiz que está em contato com outra cultura e língua e estando geograficamente na região onde a língua é falada como língua nativa (doravante L1).” (Lima, 2011, p. 64). Portanto, na aquisição, o modo como aprendemos a língua é de forma natural, em um processo inconsciente em que as regras e a gramática que aprendemos na escola não ajudam muito durante esse processo.

Para Krashen (1985), “somente a língua adquirida é disponível para a comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta o seu uso.” (Krashen, 1985 apud Figueiredo, 1995, p. 49). Nesse caso, trata-se de uma fase involuntária, espontânea e inconsciente, na qual o indivíduo desenvolve habilidades linguísticas por meio da interação social com a família e no contato com as pessoas presentes em seu convívio diário. Sobre isso, Azevedo (2017) lança mão dos estudos de Schütz (2006) e diz que esse processo é semelhante ao da aquisição da L1, pois envolve uma comunicação eficaz na qual a criança entende e se faz entender pelos outros, mesmo sem ter frequentado a escola ou estudado sobre a língua (Azevedo, 2017, p. 8). Dessa forma, a linguagem é adquirida de forma inconsciente, sem o uso de regras linguísticas, sendo, portanto, semelhante à forma como as pessoas adquirem a sua língua materna.

Por outro lado, a hipótese da aprendizagem declara que há um processo consciente pelo qual adquirimos os elementos de um idioma. Para tanto, Krashen (1985) afirma que, no que diz respeito a aprendizagem, ela está ligada ao entendimento consciente de uma L2, incluindo o conhecimento das regras, a consciência delas e a capacidade de discuti-las. Ou seja, esse processo ocorre quando, ao aprender uma L2, o faz de maneira formal e sistemática, em que são estudados determinados conteúdos

gramaticais e vocabulário de uma L2 que se deseja aprender, para somente após esses estudos, que normalmente são realizados em sala de aula, fazer a aplicação desse conhecimento em um ato de comunicação.

Esse processo ocorre de maneira contrária ao processo de aquisição, pois no processo de aquisição a pessoa fica exposta ao idioma, de forma natural, a mensagens significativas do idioma e, gradualmente, a pessoa passa pelo processo de aquisição, que acontece naturalmente sem que a pessoa perceba, pois isso acontece pelo fato de ela estar exposta constantemente à língua. Para Mota (2008), os processos de aquisição e aprendizagem não se relacionam, e é por isso que mesmo que conheçamos uma determinada regra gramatical, nem sempre conseguimos aplicá-la corretamente ao usá-la em uma conversa ao usar a segunda língua.

Para estabelecer a diferença entre a aquisição simultânea e a aquisição sucessiva de duas línguas, diferença essa que achamos pertinente abordar no estudo da aquisição da L2, Figueiredo (1995) toma como apoio os estudos de McLaughlin (1983) e descreve que “a criança que adquire as duas línguas antes dos três anos de idade está adquirindo-a de uma forma sucessiva” (Figueiredo, 1995, p. 44), enquanto que a aquisição simultânea acontece quando os pais de uma criança falam línguas diferentes, e a criança tem que aprender ambas simultaneamente. Por outro lado, a aquisição sucessiva, se dá quando a criança e sua família se mudam para um lugar em que é falada uma língua distinta de sua L1, ou em casos em que a criança possua uma língua minoritária, em que aprendem a L1 no ambiente familiar e a L2 fora desse ambiente.

Krashen faz também uma diferença entre aquisição e aprendizagem de linguagem utilizando os termos consciente/inconsciente e formal/informal. No que diz respeito ao termo consciente, Krashen (1981) utiliza esse termo para se referir ao método de *aprendizagem* de uma L2, em que essa maneira ocorre de modo formal, ou seja, a L2 é adquirida no âmbito escolar, com instruções formais, em que se preocupa basicamente com regras gramaticais e com o fato de não cometer erros durante o processo de aprendizagem do novo idioma. Esse método acontece de forma consciente, tendo como lugar de aprendizado um ambiente artificial, em geral esse ambiente é a sala de aula.

Quanto aos termos informal e inconsciente, eles acontecem de forma natural, sem que haja um ambiente formal para que a pessoa adquira a L2. Esses termos estão associados ao modo de *aquisição* de uma L2, pois nesse contexto a pessoa está inserida no ambiente em que se falam a L2, estando em contato com nativos falantes do idioma

que a pessoa está aprendendo. Logo, a aquisição da língua ocorre de forma natural em que o aprendiz da L2 está em convívio diário com falantes nativos da língua (Figueiredo, 1995).

Para Figueiredo (1995), há alguns fatores que demonstram semelhanças e diferenças entre os processos de aquisição de uma L1 e de aquisição de uma L2. Esses fatores podem ser: a idade, a diferença entre as línguas (L1 e L2), a interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição de morfemas.

No fator idade, conforme Figueiredo (1995), existe uma crença popular de que jovens têm maiores chances de “sucesso” na aquisição de uma segunda língua, visão essa que é resultado da “teoria do período crítico”. Alguns autores argumentam que a aquisição de uma segunda língua em aprendizes adultos é fundamentalmente diferente da aquisição de uma primeira língua, porque os indivíduos são programados para adquirir a linguagem antes da adolescência. Segundo essa visão, adolescentes e adultos não são mais capazes de possuir as capacidades naturais da aquisição da linguagem da mesma forma que ocorre em uma criança.

Autores como Dulay, Burt e Krashen (1982) argumentam que há certa diferença entre crianças e adultos no que diz respeito ao desempenho fonológico, "[...] the L1 does have one significant influence on the L2, particularly for adults, and that is seen in the learner's pronunciation. [...]" (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 111). Ou seja, há uma certa influência fonológica da L1 na L2, no entanto, essa influência não interfere muito na comunicação do aprendiz, pois o que pode ocorrer é a presença do sotaque de quem já falava uma L1 na L2 que está aprendendo, o que não chega a impedir a comunicação. Algumas pesquisas mostram que as crianças têm mais sucesso na pronúncia de uma L2 do que um adulto pois, a partir de uma certa idade, aprender uma L2 e ter o sotaque como de um falante nativo é quase impossível (Figueiredo, 1995).

Já no fator de diferenças entre as línguas, aprender uma L2 que seja parecida com uma L1 facilita bastante o processo de aquisição da língua, enquanto aprender línguas com diferenças muito significativas dificulta muito esse processo.

Sobre a interferência de uma língua na outra, Figueiredo (1995) destaca que é importante levar em consideração a influência da L1 na L2, pois as regras e os hábitos da L1 podem interferir na L2, levando o aprendiz a cometer erros. Isso ocorre porque o aprendiz tende a usar a L1 como referência ao tentar usar a L2.

No contexto da aquisição de segunda língua em ambiente não nativo, é evidente que diversos fatores podem influenciar o processo de aquisição de uma L2. Este capítulo

teórico proporcionou uma compreensão desses elementos, destacando a complexidade e a interação entre eles. No próximo capítulo será apresentada a metodologia adotada nesta pesquisa, esboçando as abordagens utilizadas para investigar as dinâmicas da aquisição de uma L2 em contextos não nativos.

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Para este estudo, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico, que, conforme Lükde e André (1986), conceituam a etnografia como “ciência da descrição cultural”, ou seja, é o estudo de um determinado grupo, podendo ser em seu ambiente natural ou fora dele, levando em consideração seus comportamentos, suas crenças, sua língua etc. Este tipo de pesquisa pode ser feito de formas variadas, como cita Lükde e André “[...] envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados.” (Lükde e André, 1986, p. 15).

Além disso, neste trabalho foram realizados primeiramente um estudo bibliográfico, em seguida o levantamento de dados, a aplicação de questionário, a análise dos dados coletados e por fim os possíveis resultados, ou seja, possui características de uma pesquisa exploratória, pois, apresentam algumas etapas necessárias para chegar até os possíveis resultados, como cita Nascimento (2016):

Os exemplos mais conhecidos de pesquisas exploratórias são pesquisas bibliográficas e os estudos de caso. São empregadas para: Levantamento/estudos bibliográficos; análise de exemplos que auxiliem a compreensão do problema; levantamento e entrevistas com pessoas envolvidas com o problema objeto de pesquisa; [...] (Nascimento, 2016, p. 4)

Partindo desse conceito, é possível notar que esse tipo de pesquisa possui grande relevância para a pesquisa científica, uma vez que ela dá possibilidades para outros estudos, além de fazer com que haja uma proximidade do pesquisador com seu objeto de pesquisa, já que, o pesquisador vai a campo realizar a entrevista, ou realiza de forma online, mas sempre tendo um contato direto com o informante.

Inicialmente, foi realizado um mapeamento, isto é, um levantamento para definir qual seria o perfil dos informantes para a coleta de dados e a definição do local onde seria feito o estudo. Ficou, portanto, definido que os informantes deveriam ser imigrantes japoneses que vieram para o Brasil, descendentes desses imigrantes e japoneses filhos de japoneses com brasileiros, isto é, pessoas que tiveram que aprender

tanto o português quanto o japonês para poder se adaptar ao lugar em que está inserido. Nesse segundo momento, foi definido também que este trabalho buscaria mostrar a diversidade linguística-cultural no estado do Pará, especificamente a mescla da cultura japonesa com a paraense no estado.

O próximo passo para o seguimento da pesquisa foi a preparação do questionário, que para Vieira (2009):

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. [...] (Vieira, 2009, p. 15)

Conforme a autora cita, através do questionário é que será feita a coleta de dados, à qual serão acrescentadas perguntas referentes ao tema proposto e visando encontrar dados que comprovem as teorias estudadas. Assim sendo, o questionário elaborado para esta pesquisa, iniciou com perguntas referentes ao perfil do informante, ou seja, relacionado à identificação do respondente, como por exemplo: nome completo, escolaridade, ocupação/profissão, cidade de nascimento e contato. Após essas perguntas iniciais vem as perguntas referentes à aquisição da linguagem como a pergunta número 04 que diz “De que forma você aprendeu a segunda língua? Quantos anos você tinha? Foi de maneira formal, na escola? Ou de outra forma? Qual?”. E por fim, perguntas voltadas para a cultura, como “Existe alguma coisa da cultura japonesa que você sente falta no Brasil?”, isto é, foram elaboradas perguntas voltadas para essa relação das duas línguas e culturas distintas.

Pelo fato de ser uma pesquisa qualitativa, as perguntas foram caracterizadas como questões abertas. Como cita Lira “[...] A pesquisa qualitativa é sempre descritiva, pois, as informações que forem obtidas não são quantificadas necessariamente, mas interpretadas” (Lira, 2014, p. 26), nesse tipo de pesquisa não é levada em consideração a quantidade de dados e sim o conteúdo coletado, por isso, foram priorizadas questões abertas que conforme Lira (2014) diz que são perguntas que dão possibilidade, ao destinatário, de emitir opiniões e julgamentos, assim dizendo, o que é importante para este tipo de pesquisa é o ponto de vista do informante.

Logo depois de preparar o questionário, foram realizadas as entrevistas. Previamente, os pesquisadores entraram em contato com os possíveis informantes, através de pessoas conhecidas e assim ocorreu esse primeiro contato, o qual, houve uma conversa primeiramente, em que os entrevistados foram informados a respeito do que

se tratava a entrevista, qual sua finalidade e como ocorreria, para que o respondente se sentisse à vontade para participar ou não da pesquisa.

Assim, as entrevistas foram realizadas no período de 08 a 27 de junho de 2024 e aconteceram de duas formas: por telefone e presencialmente. Na primeira forma, a entrevista ocorreu por meio de um aplicativo de celular que permite ser realizada tanto chamada de vídeo quanto de áudio, que durante a entrevista, o entrevistador mesmo de forma online, manteve o contato visual com o respondente, porém, foi registrado somente o áudio da entrevista. Essa forma ocorreu, visto que, haviam dificuldades para ir até a cidade do informante, como diz Vieira (2009) muitos pesquisadores têm preferido fazer o questionário por telefone, justamente pelas dificuldades de se locomover para realizar a autoaplicação. Já na segunda forma, o entrevistador conseguiu ir até o informante e conversar frente a frente com o respondente, que segundo Vieira “[...] A vantagem dos questionários feitos por meio de entrevistas, em relação aos questionários de autoaplicação é o fato de ser possível explicar as questões mais difíceis ao respondente” (Vieira, 2009, p. 22). Desse modo, a entrevista ocorreu de forma semiestruturada, conforme Vieira (2009):

Nas entrevistas semiestruturadas e nas entrevistas em profundidade, não se faz uso de questionários nem de Estatística, porque são pesquisas qualitativas. Por conta disso, entrevistador e entrevistado podem conversar mais livremente. Recomenda-se apenas que o entrevistador siga um roteiro e receba, por escrito, as instruções que deve ler ao entrevistado. (Vieira, 2009, p. 22)

Dessa forma, a entrevista foi realizada com 4 (quatro) informantes e aconteceu de modo mais livre e tranquila e eles se sentiam à vontade para responder o questionário. Além disso, o entrevistador adaptava algumas perguntas que estavam no roteiro, pois, havia informações que os respondentes contribuíam em apenas uma pergunta, e não havia a necessidade de perguntar algo que eles já tinham respondido.

Assim, a entrevista se sucedia de acordo com a necessidade, ademais, todas as entrevistas foram gravadas em áudio variando entre 25 à 45 minutos e em seguida foram transcritas para servirem como fonte de dados para esta pesquisa, contudo, a identidade dos informantes foi preservada e para isso foi utilizado I para nomear o informante e E para nomear o entrevistador, além disto, os informantes foram enumerados em 1, 2, 3, e 4, de modo que facilitasse a compreensão do leitor.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

No que diz respeito ao processo de aquisição e aprendizagem de uma L2, é importante destacar que esses dois métodos ocorrem de formas distintas. A primeira, de forma natural e a segunda, de maneira formal, a qual requer uma pessoa que ensine as regras daquela determinada língua, como cita Figueiredo (1995):

Podemos, pois, concluir que a aquisição de L2 ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros. Em contrapartida, a aprendizagem de L2 é um processo consciente controlado; é ajudado pela correção de erros, e ocorre em ambiente formal (a sala de aula) (Figueiredo, 1995, p. 45).

Posto isso, trouxemos três trechos das entrevistas, em que, podemos destacar esses conceitos. Os dois primeiros trechos são do informante 2, que nasceu no Japão e veio para o Brasil ainda criança, o informante relata que sua família veio ao Brasil no período após a Segunda Guerra Mundial, e por conta disso, enfrentaram algumas dificuldades ao chegarem nesse novo país, já que, precisavam se comunicar com os demais trabalhadores do local. Então o informante adquiriu sua segunda língua de forma natural, tendo pouco acesso a escola e isso pode ser observado em sua fala, como a conjugação dos verbos e a troca do singular e plural. Já o terceiro trecho, refere-se à resposta do informante 1, que é descendente de japonês nascido no Brasil, por isso, sua L1 foi o português e o japonês foi sua L2, já que, aprendeu somente após aprender o português, e isto ocorreu em uma escola Nipo Brasileira.

21.E:	Mas a senhora fala muito bem, assim, porque se nunca estudou a Língua Portuguesa, a senhora aprendeu no seu dia a dia, então?
22.I2:	Meu dia a dia porque nós <i>samo</i> 19 <i>família</i> , de outra pessoa tudo, mas foi muito sofrido / muito / já veio pobre porque lá no Japão, é / perdeu guerra () e colocou pra fora do Japão, né? / porque o Japão é desse tamanho [descreveu o Japão com um gesto dizendo que é um país muito pequeno]. / Então meu pai tinha muita vontade de trabalhar em terra grande e tinha esse / é o governo chamando (), não era só aqui, em vários lugares / aí começou a imigração japonesa.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 2.

30.I2:	[...] A gente / é / muita gente não estudou, mas pouco a pouco todo mundo foi andando, estudando e eu não tinha condição de / na época muito ruim de todo mundo pobre, aí papai pedia pra gente se eu sair de / assim, porque eu aprendi o português mais rápido / não o correto, né! / mas o papai tinha que usar trabalhador e ter que explicasse, por exemplo “Zé, hoje tu vai fazer isso, isso e isso pra papai, Antônio, tu vai fazer isso e isso” / Aí eu fui pequeno, 10 <i>ano</i> mas fui aprendendo. [...]

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 2

54.II:	Então, mas / é interessante porque / quando eles davam aula para a gente / ensina / os dois primeiros não tem problema mas o terceiro caractere que é o <i>kanji</i> , ele contava historinhas / como que é rio? / então, o rio é assim / então a palavra que quer dizer rio é assim!
55.E:	É muito icônico né?
56.II:	O sol / o sol é assim.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 1

Levando em consideração as respostas dos informantes, fica claro que o informante 2 se adequa ao conceito de aquisição, pois adquiriu a L2 de modo informal, no convívio e de forma inconsciente, já que, havia a necessidade de se aprender essa segunda língua, para ajudar sua família durante todo o período de adaptação ao novo país. Já o informante 1 pode ser relacionado à aprendizagem, visto que, adquiriu a L2 em uma escola, de modo consciente e formal, uma vez que, a forma como aprendeu a segunda língua foi em uma escola, a qual havia métodos de ensino, como o informante relata que foi através de histórias.

Sobre a aquisição sucessiva, foi possível identificar que esse processo ocorreu com os informantes 2 e 3, pois o informante 2 nasceu no Japão e veio para o Brasil ainda criança e durante a viagem o informante contou que no navio havia uma pessoa que ensinava pelo menos o básico da Língua Portuguesa para que quando chegassem ao Brasil pudessem ter uma comunicação básica. Para isso lhes foram ensinadas as saudações (bom dia, boa tarde, obrigado etc.). Além disso, quando o informante chegou ao Brasil, frequentou uma escolinha na colônia onde residia, então, em casa convivia coma língua japonesa e na escola aprendia a língua Portuguesa, isto é, para aprimorar a sua comunicação no novo país.

Já o informante 3, nasceu no Japão, porém sua mãe é brasileira e seu pai é descendente de japonês nascido no Brasil, com isso, mesmo morando no Japão e por conta do convívio com a família, passou a ter mais contato com a língua Portuguesa e na escola aprendia o idioma Japonês, ou seja, o informante tinha contato tanto com sua L1 quanto com sua L2, desse modo, ambos os informantes adquiriram a sua L2 de forma sucessiva, como pode ser destacado nos dados:

25.E:	Então, já que a senhora nasceu no Japão, a sua língua materna é o japonês, certo?
26.I2:	Certo.
27.E:	E além dela, a senhora fala o português, que a gente tá aqui conversando, né? / a senhora aprendeu quando chegou aqui no Brasil?

28.I2:	Sim, dentro do navio, porque a gente gastou 46 ou 5 <i>dia</i> . / Dentro do navio tinha um japonês assim, era rapaz, mas ele ensinou pra gente <i>pero</i> menos é bom dia, boa tarde, boa noite e obrigado, com <i>ricença</i> , essas <i>palavra</i> a gente aprendeu lá no navio, dentro do navio.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 2

30.I2:	[...]. / Mas eu estudei um pouquinho na <i>corônia</i> que tinha uma, um depósito grande, aí veio uma senhora é Iraci Moreira, cuidar de ensinar a gente / aí de primeiro até sexta série a gente estudou todo mundo assim só de manhã, só aquilo () ah, quando a gente sair de casa eu fico paradinho porque não sabe falar português e assim foi. /

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 2

22.E:	Mas / qual foi a primeira língua que tu aprendeu a falar?
23.I3:	Eu aprendi o Português. / o português.
24.E:	Ah, tá! Mas / o japonês / tu aprendeu como?
25.I3:	Assim / Algumas palavras () / Então, algumas palavras, tipo / palavras soltas, tipo / obrigado, desculpa / foi no convívio, mas, o aprender mesmo de ler e escrever / foi quando eu entrei na escola.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 3

A partir desses dados, podemos constatar que tanto o informante 2 quanto o 3 adquiriram a sua L2 de forma sucessiva, pois, os dois moram em um país o qual não fala sua primeira língua. Com isso, tiveram que aprender a L2, especificamente de modo formal na escola, para que pudessem se comunicar e utilizar tanto a L1 quanto a L2, isto é, tanto no convívio familiar, quanto em sociedade. É notável também na fala do informante 2 que há aspectos em sua fala que evidenciam a influência da língua japonesa no português como a troca do l pelo r em algumas palavras, ou seja, é algo referente ao seu sotaque que mesmo tendo acesso a escolarização básica, não houve um aprofundamento das regras gramaticais de sua L2, em outras palavras, o aprendizado da L2 foi somente para atender a sua realidade que era aprender a se comunicar em um outro país de língua diferente.

Em relação ao uso das duas línguas (japonês e português) é notável que os descendentes de japoneses que moram no Brasil ou que tiveram o primeiro contato com a Língua Portuguesa, passaram a utilizar mais o português do que o idioma japonês, visto que, moram em um país onde a língua oficial é o português e por isso precisam falar mais esse idioma para que possam se comunicar e conviver socialmente, seja na escola, trabalho ou no convívio com outros brasileiros. Entretanto, o idioma japonês vai sendo menos utilizado por essas pessoas, por isso o seu uso acaba sendo reduzido e

quase não o utilizam. Segundo Abreu “[...] Hoje, depois de mais de noventa anos do início da imigração japonesa no Pará, muitos descendentes já não falam mais a língua japonesa, ou a aprendem como segunda língua.” (Abreu, 2022, p.57)

Desse modo, foi possível constatar essa afirmação durante as entrevistas, pois, de quatro pessoas entrevistadas apenas uma tem o japonês como L1, os demais afirmaram ter aprendido primeiro o português e só depois o japonês. E sobre os descendentes que quase não utilizam o idioma japonês, podemos observar que isso de fato está ocorrendo, quando é perguntado ao informante:

81.E:	E assim, as gerações / como é que você vê / que tá a questão da língua? Da língua e da cultura / assim / eles mantêm, eles ensinam / os jovens se interessam em aprender?
82.I1:	Não.
83.E:	Tá se perdendo né?
84.I1:	Tá se perdendo / algumas famílias ainda mantêm algumas coisas / mas a geração já dos netos é complicada né / é diferente, eles nem aceitam tanto assim, sabe? Então, tem algumas senhoras aqui que a gente conhece que já / entendem o português, elas não conseguem falar, porque os netos só falam em português com elas.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 1

Após observar as respostas do informante 1, é possível constatar que esse desuso da língua japonesa pode atrapalhar no convívio familiar, uma vez que, a geração dos mais idosos que não aprenderam a falar português fluentemente terão dificuldade para compreender o que os mais novos estão dizendo, já que falam somente o português, isto é, prejudica a comunicação entre os falantes.

Outro ponto observado durante as entrevistas foi a dificuldade de se aprender uma segunda língua em que seja totalmente diferente da língua materna. É notável que a Língua Portuguesa é uma língua bastante diferente da língua japonesa, pois, o português possui o alfabeto, com suas consoantes e vogais, já o idioma japonês é escrito com caracteres ou símbolos. Para Figueiredo “As línguas podem ser semelhantes ou diferentes na fonologia, gramática, vocabulário, grafismo, etc.” (Figueiredo, 1995, p. 42). Além do mais, o autor diz também que “Aprender uma L2 que seja parecida com a L1 não é o mesmo que aprender uma língua que seja totalmente diferente” (Figueiredo, 1995, p.41) e isso pode ser constatado na fala dos informantes 3 e 4 quando lhes é perguntado a respeito dessa diferença entre as duas línguas:

53.E:	E assim / Você acha que existe alguma semelhança entre a língua portuguesa e a língua japonesa? Ou não? Totalmente diferente.
54.I3:	São totalmente diferentes. Totalmente / porque é / por exemplo, o português e o espanhol têm palavras que são parecidas, a escrita, / mas o japonês é / tipo assim, literalmente, outra coisa assim, parece códigos, / outra coisa.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 3

42.I4:	Isso, por ser uma língua que totalmente não tem nada do português, nem na escrita, né, que é o alfabeto nosso, então eu achei muito difícil no começo, só que eu sempre fui muito / é / curiosa à coisas, assim, do mundo, de modo geral, geograficamente falando, quando criança, então, eu procurei sempre falar, tentar falar quando tinha oportunidades, assim, por exemplo, ao telefone, né, que eu tentava falar, mesmo não sabendo, mesmo com minha timidez, eu sempre procurei falar palavras difíceis tipo, assistindo notícia, né, era uma criança um pouco adulta.

Fonte: Entrevista. Resposta do informante 4

Após obter essas respostas, fica nítido que essa diferença de uma língua para outra pode dificultar o processo de aprendizagem de uma L2, porém, não é um empecilho, já que, o aprendizado de uma L2 depende de muitos outros fatores, como cita Figueiredo:

Portanto, a idade do indivíduo é um dos fatores que influenciam o modo como se aprende uma segunda língua. Mas, as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender e diferenças individuais são também fatores determinantes para um sucesso na aprendizagem. (Figueiredo, 1995, p. 41)

Sendo assim, podemos identificar na resposta da informante 4 que houve essa dificuldade, entretanto, a curiosidade foi um dos fatores que contribuiu para o aprendizado da L2, ou seja, houve uma motivação para que a ajudasse em seu processo de aprendizagem, que no caso dela foi o fato de ser uma criança curiosa.

Dessa forma, após analisar os relatos dos informantes e comparar com as teorias estudadas, podemos concluir que o processo de aprendizado de uma L2 pode ocorrer de formas variadas, tanto no convívio com uma determinada língua (processo de aquisição) quanto de modo formal em uma escola (processo de aprendizagem). Ademais, outros fatores podem influenciar e motivar o aprendizado de uma L2, como por exemplo o convívio com a família em que reside em outro país e fala outra língua. É importante destacar também que tanto uma L1 quanto uma L2 dependendo do uso recorrente pode sobressair à outra, já que, a língua precisa estar sempre em uso para não ser esquecida,

assim, conclui-se que as teorias de ensino e aprendizagem podem ocorrer em diversas línguas, que nesse estudo, foi destacado nas línguas Portuguesa e Japonesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu a investigação do processo de aquisição de uma L2, que, como foi destacado nas análises, pode ocorrer por diversos fatores como: ambiente em que está inserido, a motivação e a exposição à língua-alvo. No primeiro fator, podemos destacar os informantes 2 e 3, os quais, moram em um país que não fala sua L1, e por isso tiveram que conviver tanto com o Português quanto com o Japonês. Além do mais, outro fator a ser levado em consideração é a motivação, já que o indivíduo precisa ter um estímulo para adquirir uma L2, que no caso dos informantes 1 e 4 tinham contato tanto em casa por terem familiares descendentes de japoneses, quanto por viajarem para o Japão e precisar usar a língua japonesa para se comunicarem, por isso, houve uma exposição a língua-alvo, já que os falantes tiveram que pôr em uso aquilo que muitas vezes só viam nas aulas na escola.

Outro ponto a ser destacado neste trabalho são as dificuldades de se aprender uma L2 totalmente diferente da L1, que possui escrita e pronúncia totalmente diferentes, como o Português e o Japonês. A língua portuguesa é representada pelo alfabeto latino e o japonês tem uma escrita mais voltada para símbolos, caracteres que representam determinada coisa, por isso, há de certa forma uma dificuldade no processo de aquisição dessas línguas sendo L1 e L2.

Além disso, foi verificado que há um problema em relação ao uso das duas línguas, pois, as gerações mais novas, descendentes de japoneses nascidos no Brasil, passaram a ter mais contato com o português do que com o japonês e por este motivo, foram perdendo o hábito de estudar e falar o idioma japonês, o que dificultou a comunicação com os seus familiares mais idosos, que falam somente o japonês ou só o nível básico da língua portuguesa como as saudações básicas que são: Bom dia, boa tarde, por favor, obrigado, etc.

Partindo disso, podemos perceber que essa falta de contato com a língua materna de seus familiares atrapalha na sua comunicação com os demais familiares falantes de outra língua, para isso, seria interessante que tanto quem tem o português como L1, quanto quem tem o japonês como L1 pudesse se aproximar mais de sua L2 e aprimorar

seu conhecimento sobre a língua para facilitar o uso dela em determinados ambientes, o que ajudaria na sua comunicação.

Outrossim, é possível afirmar que a pesquisa etnográfica requer uma aproximação maior entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa, e em relação a isso, enfrentamos algumas dificuldades como por exemplo, conseguir informantes que possuem o Português como segunda língua, já que os respondentes descendentes de japônês possuem a língua portuguesa como língua materna, com isso, a maioria dos informantes tem o português como L1 e o japonês como L2.

Para mais, outro ponto em que encontramos dificuldades foi durante a realização da entrevista, pois havia informante que morava em outro estado e informante que morava no Japão, por este motivo a entrevista ocorreu de forma online. Entretanto, é importante destacar também pontos positivos que a pesquisa proporcionou como por exemplo, mostrar que a cultura japonesa está cada vez mais presente no Brasil, seja na culinária, no esporte, em nomes de empresas ou até mesmo em festivais. E essa cultura vem crescendo gradativamente e fazendo parte do cotidiano dos brasileiros, em especial, dos paraenses, isto é, essa cultura vem contribuindo para a diversidade linguística e cultural do Pará e de modo geral para o Brasil.

Assim, é notável que há poucos estudos referentes ao processo de aquisição de uma L2, assim sendo, buscamos com esta pesquisa contribuir com esses estudos, para que a partir deste trabalho possam vir novas pesquisas relacionadas a esse assunto, que possui grande relevância, já que estuda o processo de aquisição de uma segunda língua. Além de explorar o processo de aquisição de uma L2, este trabalho também aborda questões históricas, sociais e culturais, revelando a rica diversidade linguística e cultural do Brasil e a interação entre suas múltiplas culturas.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. D. A comunidade japonesa e sua trajetória na construção da diversidade linguística e cultural no Pará. *In*: PESSOA, Maria do Socorro. (coord.). **Percursos de Educação Linguística: Uma homenagem a Maria Helena Ançã**. Aveiro: UA Editora, 1ª edição – maio 2022.

AZEVEDO, L. F. R. de. **O ensino formal de português brasileiro como língua materna: reflexões sobre os conceitos de Stephen Krashen**. Brasília – DF, 2017.

CONSULADO DO JAPÃO EM BELÉM. II Festival Brasil Japão. Nos dias 29/05 a 01/06, foi realizado com sucesso [...] Salinópolis, PA, 11 jun. 2024. 1 imagem. Instagram: @consuladodjapaobelem. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/C8FWBjIO6J3/?igsh=MXJvbWlweHczZjRvMQ==>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DULAY, H. C., BURT, M., KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

FIGUEIREDO, F. J. de. **Aquisição e aprendizagem de Segunda Língua**. Signótica 7:39 – 57, Jan/Dez. 1995.

HITOTUZI, G. F. **A imigração japonesa na Amazônia e as mesclas culturais existentes na sociedade manauara**. Manaus-AM, 2019.

HOMMA, A. K. O. **A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola (2ª)**. Embrapa, 2016.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.
LIMA, D. R. de. **A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua**. Vol 1, 2011 – ISSN: 2236- 2061, Sergipe, 2011.

LIRA, B. C. **O passo a passo do trabalho científico**. 2ª edição- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MENEZES, L. J. **Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a realidade Linguística Moçambicana**. Percursos Linguísticos, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 81–91, 2013.

MEYER, R. M. de B. Estudos em PL2E no Brasil: Trajetórias e Tendências. In **Ensino de português do Brasil para estrangeiros: Internacionalização, contextos e práticas** / Org. Alexandre do Amaral Ribeiro. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

MOTA, M. B. **Aquisição de Segunda Língua**. UFSC, 2008.

NASCIMENTO, F. P. do. **Classificação da pesquisa. Natureza, Método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. Brasília: Thesaurus, 2016.

OLIVEIRA, G. M. de. **As línguas brasileiras e os direitos linguísticos**. ((Ed.)). IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Synergies Brésil. N° 7 – 2009, p. 19 – 26.

NAVIO Kasato Maru. In: **Imigração Japonesa: Museus, História e Depoimentos**. [NSP Hakkosha]
Disponível em: <https://www.imigracaojaponesa.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2024.
SAITO, C. N. I. **O imigrante e a imigração japonesa no Brasil e no Estado de Goiás**. Revista UFG / julho, 2011 / Ano XIII nº 10.

SÃO Gabriel da Cachoeira (AM). In IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: [gov.br] Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/sao-gabriel-da-cachoeira.html>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SILVA NETO, F. R. da. **Os japoneses, no Pará, um estudo sobre a contrução de identidades**. Belém, 2007.

TAKAHASHI, F. (2008, June 18). **Em busca da ‘árvore de ouro’**. Folha de São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1806200818.htm>.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2009.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Márcio Luan Lima Dias (UFPA)¹

Inéia Damasceno Abreu (UFPA)²

1 INTRODUÇÃO

Em vista da crescente necessidade de entender o funcionamento do curso de Letras no que tange à estrutura de ensino e aprendizagem, tanto para o professor/formando quanto para o futuro aluno, houve um despertar de interesse em pesquisar sobre os documentos que regem os trâmites de funcionamento da faculdade. Nessa lógica, ao iniciar as buscas nos documentos oficiais, procuramos identificar se havia propostas relacionadas à diversidade linguística encontrada no cotidiano das salas de aula e da sociedade de seu entorno que pudessem encaminhar as práticas pedagógicas futuras para mais próximo da realidade de atuação, após formados.

A partir desse contato, esta pesquisa tornar-se-á de relevância social e profissional quando seu legado contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada. Além disso, este trabalho visa promover o respeito pelo seu público-alvo, ao instituir as suas especificidades linguísticas nos documentos que direcionam o processo de ensino e aprendizagem do curso de Letras-Língua Portuguesa (LP).

O sentido para o exposto anteriormente, se dará pela investigação dos documentos oficiais que regularizam e normatizam o fazer pedagógico da Faculdade de Letras – LP da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Castanhal. Assim, é indispensável um olhar minucioso nestes documentos para obtenção dos conhecimentos relacionados à variação e variedade da LP contidos no interior destes documentos e se contemplam a fala usada no ambiente social e acadêmico das escolas e da própria Universidade.

Nesse contexto, para atender à necessidade de determinar um norteamento para a investigação, definimos a seguinte questão de pesquisa: De que forma o curso de

¹ Graduando da turma de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. E-mail: marcio.dias@castanhal.ufpa.br

² Professora adjunta da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal. E-mail: ineia@ufpa.br

Letras da UFPA prepara o futuro professor de LP para atuar em contexto de Diversidade Linguística e Cultural (DLC)?

Para responder a essa questão norteadora, traçamos como objetivos específicos:

- Investigar sobre as Políticas Linguísticas (PL) voltadas para a Formação do Professor de Português (FPP) para a DLC, no âmbito do curso de Letras da UFPA (Castanhal)
- Verificar a presença do tema sobre a DLC nos documentos curriculares do curso de Letras – LP, da UFPA, do Campus Universitário de Castanhal.

Com isso, pretendemos atingir o objetivo geral deste trabalho ao elaborar propostas de atividades acadêmicas e/ou extensionistas, por meio de disciplinas e ementa(s) que contemplem o tema desta investigação, para garantir que os alunos do curso de Letras tenham o conhecimento necessário sobre PL e a DLC da LP com vista também para o Português Língua Não Materna (PLNM).

Sob este ponto de vista, Correa (2010) propõe a discussão sobre o ensino da língua como pressuposto para o entendimento de como se configuram os ambientes linguísticos, as maneiras de intervenção das/nas línguas dentro dos espaços de aprendizagem e fora deles. Dessa maneira, as DLC seriam vivenciadas, estudadas e compreendidas nos variados contextos de fala e escrita da comunidade.

Por consequência, este estudo adotará uma abordagem qualitativa, onde o pesquisador avaliará a relação entre o contexto e os registros documentais disponíveis, orientando-se pela metodologia de análise documental. Como explicam Lüdke e André (1986), essa abordagem utiliza fontes "não reativas", permitindo a coleta de dados em situações em que o acesso direto aos sujeitos da pesquisa é inviável, seja por razões como o falecimento, ou quando a interação com os sujeitos poderia modificar seu comportamento ou pontos de vista.

Em virtude do exposto no parágrafo anterior, Lüdke e André (1986) destacam que a análise documental não deve se limitar ao conteúdo evidente, mas precisa investigar mais profundamente, revelando aspectos implícitos, contradições e temas que frequentemente são "silenciados". Com base nessa ideia, a análise dos dados buscará ir além do que está explicitamente dito, explorando as entrelinhas dos materiais, de modo a capturar as nuances da realidade linguística utilizada pela sociedade, e incorporá-las à formação dos futuros professores de Letras-LP.

Assim, estruturamos este artigo de forma que, no segundo capítulo, apresentamos uma resenha referente ao artigo “Análise de documentos curriculares para

o curso de Letras da Universidade Federal do Pará: o professor de Português em contexto multicultural” (Abreu, Ançã e Paiva, 2018), o qual tem como importância o fato das autoras analisarem os documentos que estruturam o curso de Letras – LP. Essas análises servirão para captação das necessidades ou não de proposição de novas disciplinas e suas respectivas ementas.

No terceiro capítulo, expõe-se a fundamentação teórica que apresenta análises de documentos oficiais realizadas por diversos autores, como: Correa (2010); Afonso e Sousa (2019); Abreu, Ançã e Paiva (2018); que corroboram para a implementação do curso de Letras em Universidades do Brasil.

Para a continuidade da pesquisa, no quarto capítulo sistematizamos o percurso metodológico definido aqui como uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador leva em consideração a relação entre o contexto investigado e o mundo pessoal oculto com o cuidado de não manipular a realidade.

Considerando o resultado da pesquisa, o quinto capítulo faz referência a proposição de disciplinas e seus ementários, na perspectiva de avançar na qualidade do ensino e aprendizagem do curso de Letras-LP ao promover a inserção de conhecimentos sobre diversidade linguística e PL para a inovação da prática pedagógica dos estudantes que serão formados pela UFPA-Campus Castanhal.

2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS DA UFPA – CASTANHAL

Este capítulo apresenta uma resenha do artigo “Análise de documentos curriculares para o curso de Letras da Universidade Federal do Pará: o professor de Português em contexto multicultural” (Abreu, Ançã e Paiva, 2018) e tem como finalidade utilizar a análise documental do PPC e Ementário realizada pelas autoras na elaboração das proposições que forem necessárias.

De acordo com o artigo supracitado, as autoras enfatizam o caráter proximal entre o ensino da LP e seu uso social como meio de estabelecer vínculos com seu público-alvo, ao caracterizar e especificar sua língua no processo de ensino e aprendizagem no curso de Letras sob o mesmo ponto de vista da cultura, história e variedade linguística da comunidade.

Por conseguinte, ocorre o advento da globalização, assim as línguas faladas entre povos de países diferentes fizeram com que a língua também se expandisse a

outros territórios. Nesse contexto geopolítico, a LP tornou-se uma das mais utilizadas no mundo. Mesmo o português sendo falado em diversos países, destacam-se os países da África com seu multilinguismo que caracteriza a sua variedade linguística, bem como coexiste com o português como língua oficial.

No Brasil, a única língua oficial é o português, porém é instituído em 2010 o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) pelo Decreto Nº 7.387 (2010), “que tem como objetivo identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas que compõem o patrimônio linguístico e cultural da variante brasileira da LP”.

Diante dessa situação, o ensino da LP nas universidades deve repensar o processo de FPP no sentido de desconstruir a ideia de que no Brasil é falada uma única língua, haja vista a sua formação histórica de recebimento de imigrantes e falantes nativos já existentes no país antes da colonização.

As autoras apontam um grande entrave na atuação e formação dos professores de LP, o qual está ancorado na concepção de língua homogênea, ou seja, a existência de uma única forma de falar e que deve seguir uma “norma padrão” para que ela aconteça de fato, além de desconhecer a origem da língua conforme sua cultura e sociedade.

Segundo as autoras, os professores precisam passar por uma formação que os conduza ao encontro com a diversidade linguística existente por exemplo, nas comunidades indígenas e quilombolas localizadas no estado do Pará e essa mudança tende a acontecer primeiramente no currículo da formação inicial.

A formação da LP brasileira advém dos diversos povos que aqui se estabeleceram por meio de diferentes fatores e dos habitantes nativos, fator que dá sentido a variação linguística no Brasil promovendo o elo entre esses povos por meio da sua linguagem, cultura, história. Sendo assim, é necessário conhecer esses aspectos para oferecer qualidade ao estudo da LP.

A partir da inclusão do § 8º, Art. 62 da 9.394/1996 abriu-se a possibilidade de discutir outros aspectos relacionados à aprendizagem da LP como sua história, países que falam, além da variação linguística na formação do povo brasileiro com a premissa de ampliar a forma de compreender a estrutura da LP para atender a diversidade linguística.

Abreu, Anã e Paiva (2018), estão ancoradas, quanto à metodologia, na abordagem interpretativa e qualitativa dos campos sociais e educativos para compreender as ações humanas. Isso acontece conforme o contexto social em que o

pesquisador está inserido, com o propósito de não interferir e nem modificar a realidade pesquisada por meio da análise de documentos.

Quanto à análise de dados do referido artigo, foi realizada uma análise de conteúdos que permite ao pesquisador a interpretação por meio de documentos e objetivos traçados por ele. Para este intento, se analisou o PPC, ementário e dois planos de curso de disciplinas do curso de Letras da UFPA (Campus Castanhal). Além disso, foram realizadas consultas a documentos que poderiam nortear a elaboração dos cursos de FPP e DLC no site do Ministério da Educação (MEC) e portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em que se encontrou um instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância.

Neste documento, existe uma ferramenta que define dimensões para direcionar a forma de avaliar os cursos de graduação. Dentre elas, três dimensões são destacadas para a organização dos cursos que almejam receber nota de excelência, estes são: I – organização didático-pedagógica; II – corpo docente e tutorial e III – infraestrutura. No entanto, foram identificadas, nesse estudo, apenas a dimensão “organização didático-pedagógica”, que faz referência a dois indicadores: os conteúdos curriculares e a metodologia.

A estruturação do PPC do curso de letras – UFPA – Campus Castanhal é constituída de 8 capítulos, referências das fontes consultadas e seis anexos. Em cada capítulo encontram-se os instrumentos de funcionamento, fundamentos, planejamento, avaliação, infraestrutura, história, carga horária, ementário entre outros.

A perspectiva desta pesquisa está na busca por elementos que indiquem a preocupação em ter no seu currículo a maneira ou maneiras de estar inserido o contexto social, histórico, cultural e linguístico (variantes e variedades) da comunidade na qual o curso de formação está localizado.

O objetivo do curso é formar profissionais interculturalmente competentes que utilizem os conhecimentos adquiridos de maneira que atuem crítica e reflexivamente diante do contexto da comunidade que atende, o que não é o fim em si mesmo.

Ainda é necessário, para além dos conteúdos, que estes profissionais extrapolem seu fazer pedagógico à realidade em que está envolvido, sendo assim pertinente que a demanda curricular permita o avançar do ensino e aprendizagem para a vivência comunitária no sentido de conhecer e refletir as expressões linguísticas do local de trabalho.

Quanto à análise do ementário do curso de Letras, pode-se encontrar referências que indicam algum aspecto sobre a diversidade linguística ou variação linguística, nas quais Fonética e Fonologia faz referência à variação dialetal do português brasileiro na obra Fonética e Fonologia do Português (Silva, 1999). Além de citar a obra Estudos geossociolinguísticos no Estado do Pará, do professor Abdelhak Rasky (Rasky, 2003), assim como, apresenta na ementa abordagem sobre as especificidades das variações linguísticas do português.

A atividade curricular Morfologia do Português sugere abordagem da consciência morfológica, porém não há referência bibliográfica para o seu aprofundamento. A área de conhecimento que mais colabora para o estudo sobre diversidade linguística é a Sociolinguística, esta merece destaque devido a sua ementa abordar os seguintes temas como língua; sistema; norma e fala; variação e diversidade linguística; fundamentos da variação e da mudança linguística; padrões linguísticos e adequação discursiva; aspectos da variação Geossociolinguística do Português brasileiro; variação linguística e ensino de línguas: normas sociais (normas de uso) e normas prescritivas para que estes sejam contemplados de forma que atenda a DLC.

Quanto às referências, para esta área, vale ressaltar o tempo de publicação, haja vista que algumas têm mais de 40 anos da primeira publicação, o que se faz necessária a constante atualização das obras para corresponder com o atual contexto de uso da língua.

Em Sintaxe e Sintaxe do Português existem grandes possibilidades de aprimoramento e contemplação da diversidade linguística, algumas obras encontradas como: *Nova gramática do Português brasileiro* (Castilho, 2010) e *Gramática do Português brasileiro* (Perini, 2010) porém limitam-se a conceitos e teorias gramaticais.

No que se refere à literatura como meio para dialogar sobre a diversidade linguística observou-se que há encaminhamento para a influência da cultura africana e indígena que, de acordo com as autoras, precisa fazer parte da FPP. Tal aspecto é encontrado na ementa de formação da literatura brasileira e literatura brasileira moderna.

Ao analisar os planos de curso, verificou-se que estes tem como premissa nortear o desenvolvimento da prática docente caracterizando uma organização pragmática e sistemática do seu fazer pedagógico. Estes documentos apresentam dois momentos, o “o planejamento do trabalho docente” e “avaliação da aprendizagem”.

Na unidade curricular Sociolinguística não foi encontrada em sua ementa citação à variação linguística e ensino de línguas: normas sociais (normas de uso) e normas prescritivas, nem nos objetivos, competências/habilidades mesmo estando coerente com a ementa não é levada em consideração conforme a DLC, porém há referências bibliográficas no livro *Diversidade linguística e ensino* (Cardoso, 2004). Não constam nessa área de conhecimento as variantes da LP e não faz reflexão sobre as contribuições da língua indígena e africana.

A unidade curricular de Fonética e Fonologia do Português inclui, no cronograma, o estudo da diversidade linguística, abordando temas como a variação fonética e os fenômenos fonético-fonológicos, com base no Atlas Linguístico Sonoro do Pará (ALiSPA), além de cartas linguísticas de outros estados e regiões.

Nas considerações das autoras fica evidente o quanto o curso de letras precisa avançar nas definições e organizações das unidades curriculares que atenda as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que apresentam a obrigatoriedade do ensino da cultura afro e indígena, principalmente no que abrange a formação do professor. Também pode-se citar que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) discute sobre a elaboração de um novo PPC, ementário e planos de curso para efetivar o ensino pautado na diversidade linguística e na prática que respeite as línguas, culturas e povos que formam a LP.

Nesse viés, se faz necessário que o curso de FPP possa garantir aos futuros professores de LP a inserção de aspectos que vão além da rigidez conceitual perpassando por outros aspectos que envolvem o ensino e aprendizagem da diversidade e variação linguística que abrangem as influências, culturas, estruturas, uso e reflexão sobre a língua em determinada comunidade ou contexto.

3 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A LICENCIATURA EM LETRAS: ALGUMAS DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

Em vista da análise documental do curso de Letras da UFPA realizada por Abreu, Ançã e Paiva (2018) citada no capítulo 2 deste artigo, verificou-se que nos documentos analisados existem algumas lacunas a serem preenchidas a respeito do

ensino e aprendizagem das variações e variedades linguísticas presentes no contexto em que está inserida a instituição universitária, o que, de certa forma, prejudica a FPP. Dentre estas lacunas estão: a falta de disciplinas que tratem mais especificamente

sobre a linguagem da comunidade próxima à universidade, principalmente as de origem africana e indígena. Existem poucas PL que assegurem o uso social e político da língua usada no cotidiano, pouco repertório teórico a respeito da variedade e variação linguística, PL e PLNM.

No que concerne a elucidar tais lacunas acima citadas, apresentam-se alguns outros estudos que trazem esclarecimentos sobre as PL que podem orientar a implementação do PPC do curso, disciplinas e suas respectivas ementas. Para tal, expõem-se a seguir o alinhamento da abordagem teórica que sustenta cientificamente os meios de construção deste trabalho.

Segue, nessa perspectiva, Correa (2010) ao afirmar que o curso de Letras – LP deve atender não somente aos conhecimentos conceituais (gramática, língua padrão...) mas que se integre à sociedade em que está inserido no sentido de visualizar, compreender e fornecer meios que dialoguem com a sua pluralidade linguística e cultural perpassando pela diversidade presente nas práticas sociais.

Em consonância a estes estudos, Makoni & Meinhof (2006) *apud* Correa (2010), citam que a língua tem como pressuposto sua construção de acordo com a comunidade a que pertence, ou seja, a linguagem é socialmente construída, assim como deve ser desconstruída, após o passar dos tempos, para torná-la compreensiva diante da linguagem que o estudante está acostumado e usa no seu cotidiano.

As discussões sobre multilinguismo, sociolinguística e outras áreas destacam que o entendimento sobre PL deve ultrapassar os limites do saber acadêmico. Conforme argumenta Santos (2008), no contexto atual de revolução tecnológica da informação e comunicação, esse conhecimento se expande, tornando-se pluriversitário, ou seja, ele abrange não apenas o campo acadêmico, mas também as esferas política e social.

Afonso e Sousa (2019) reforça essa perspectiva ao mostrar que o planejamento linguístico não deve ser limitado nem ao planejador nem ao público-alvo, tampouco determinar "uma forma ideal de planejamento". Isso se deve à sua natureza complexa e à sua estreita ligação com as mudanças sociais e políticas. Essa visão pode ter como exemplo para os dias atuais, a inserção da linguagem de diversos grupos de minorias que passam por estudos de linguistas e pela luta dos atores sociais que pertencem a essas classes.

As autoras identificaram ainda que a PL não pode dissociar de sua estrutura cultural linguística, pois entendem que uma é constituída socialmente quanto à outra culturalmente, aquela com aspecto explícito (advindo dos estudos que as explicam,

conceituam) e esta, de aspecto implícito (advindo das manifestações do uso cotidiano empírico).

Diante dessa visão, a PL é definida pelas regras estabelecidas no contexto de fala de uma comunidade passando a ter características, funcionamento e estrutura própria. Assim, a PL desempenha um papel central na FPP, especialmente em contextos de diversidade linguística.

No contexto brasileiro, PL deve também considerar as variações linguísticas internas, como as faladas por comunidades indígenas e quilombolas, vislumbrando implementar uma política linguística inclusiva que implique reconhecer a diversidade como parte integrante do processo educacional, promovendo um ensino de português que respeite as particularidades locais e regionais. Nesse sentido, é imprescindível que os documentos oficiais do curso, como o PPC e o Ementário, reflitam essa abordagem integradora, combatendo preconceitos linguísticos e promovendo a inclusão social através do ensino da língua.

Desse modo, Fraga (2014) apresenta uma pesquisa sobre PL, na qual afirma que nas salas de aulas contemporâneas encontramos uma diversidade linguística que deve ser reconhecida e atendida em sua totalidade, no entanto, existe nesse mesmo ambiente a situação de professores que descrevem dificuldades em lidar com tal complexidade linguística ao se deparar com alunos bi/multilíngues. Em vista disso, ao interagirmos com diferentes contextos sociais, culturais, históricos e étnicos, é possível perceber que as variações linguísticas presentes na comunidade acadêmica e escolar precisam ser estudadas, esclarecidas e posteriormente ensinadas de maneira adequada a satisfazer a busca por um ensino e aprendizagem qualificado a cada realidade.

Diante desses fatores, as universidades precisam inserir em seus documentos oficiais de organização pedagógica, disciplinas ou assuntos específicos distribuídos entre diversas disciplinas ou mesmo ofertar momentos de discussões que elevem o nível de conhecimento dos professores em relação as variações e variedades linguísticas recorrentes nas salas de aula. Fraga (2014) também apresenta que as discussões sobre DL e PL estão mais presentes nos Programas de Pós-Graduação.

Abaixo um breve demonstrativo de ementários de algumas instituições de nível superior no campo da graduação em Letras-LP que incluíram em seu Ementário, a Política Linguística com maior amplitude:

Tabela 1 – Disciplinas relacionadas à PL

Graduação em: Letras – LP		
Disciplina /Componente Curricular	Instituição	Ementa
Introdução à Linguística	UFR	História dos estudos da linguagem. Princípios básicos da linguística. Variação e mudança.
Interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras	UFR	A relação entre língua, linguagem e sociedade. Língua, pensamento e cultura: análise de vários autores. A importância das relações interculturais no ensino de línguas estrangeiras. Aplicação dos conteúdos ao ensino.
Linguística III Sociolinguística, psicolinguística e etnolinguística.	UFRRJ	Sociolinguística, Psicolinguística e etnolinguística e meio social. Crioulos e dialetos. Noções de variação. A contribuição de Labov. Aquisição da linguagem: problemas e dificuldades. Principais teorias. Letramento e alfabetização. Contexto linguístico e contexto social. Noções de análise etnográfica.
Linguística IV Análise do discurso	UFRRJ	A constituição do campo teórico da Análise do Discurso (AD) e sua relação com outras disciplinas. Concepção de linguagem, discurso, sujeito, subjetividade e ideologia. Texto e contexto. Organização do discurso. Noções de pragmática. Tópico. Inferência.
Disciplinas optativas de língua e linguística: - Sociolinguística; - Processamento linguístico; - Historiografia linguística; - Aquisição da linguagem; - Linguística cognitiva; - Linguística computacional; - Estudos lexicais; - Linguística aplicada ao ensino de Português como língua estrangeira.	UEPB	**não é possível descrever todas, porém afirma-se que todas têm caráter introdutório às discussões de PL.

Fonte: pesquisa realizada pelos autores nos sites das Universidades

No quadro acima, podemos mostrar que algumas universidades atualmente estão dando os primeiros passos para fazer essa mudança no trabalho de aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes em relação a essas temáticas e o mais importante é que estão chegando às graduações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de analisar os documentos que estruturam o curso de Letras-LP na UFPA/Castanhal, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, onde o pesquisador considerou a relação entre o contexto e os registros documentais disponíveis. A investigação foi guiada pela metodologia da análise documental, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 39), é uma "fonte não reativa", permitindo a coleta de informações quando o acesso direto ao sujeito é inviável (por falecimento, por exemplo) ou quando a interação com ele poderia alterar seu comportamento ou opiniões.

Lüdke & André (1986, p. 48) reforçam que a análise deve ir além do que está explicitamente apresentado nos materiais, buscando revelar mensagens implícitas, contradições e temas frequentemente "silenciados". Assim, na análise dos dados, foi necessário ir além do que foi dito de forma evidente, interpretando as nuances e informações subjacentes ao texto que é o foco da pesquisa.

Dessa forma, cabe ao pesquisador extrapolar para uma dimensão mais próxima da realidade linguística que a sociedade utiliza em seu cotidiano e agregar à formação dos profissionais e estudantes de Letras - LP aspectos relacionados às normas padrão, em articulação com a diversidade linguística presente na comunidade. Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que há três situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental:

- 1 – Quando o acesso aos dados é problemático; [...]
- 2 – Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta [...]
- e a 3 – Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos [...].

Nesse sentido, existe a perspectiva de implementação de novas proposições ao PPC e Ementário, segundo aponta Lüdke e André (1986, p. 49) para a ocorrência desse fato, o pesquisador precisa ir além da descrição, ou seja, encontrar elementos que acrescentem algo à discussão já existente sobre o assunto tratado. Para concretizar tais proposições:

[...] ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros. (Lüdke e André, 1986, p. 49)

Além disso, para que essas novas proposições possam ser efetivamente implementadas no PPC e no Ementário, é fundamental que o pesquisador considere o contexto local em que a instituição está inserida, bem como as demandas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Dessa forma, as alterações propostas não apenas ampliam a compreensão teórica sobre diversidade linguística, mas também contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as particularidades linguísticas e culturais presentes no cotidiano dos futuros profissionais formados pela universidade.

5 ALGUMAS PROPOSTAS PARA O CURSO DE LETRAS – LP

Conforme a pesquisa apresentada no artigo de Abreu, Ançã e Paiva (2018) existe a necessidade de aproximar o ensino de LP ao seu uso social, em virtude de utilizar, conhecer e estabelecer os meios comunicacionais adequados à cultura, história e variedade linguística da comunidade que será atendida pelo profissional formado nesta área de conhecimento. Este dado está amparado pelo Decreto Nº 7.387/2010 instituído no INDL “que tem como objetivo identificar, documentar, reconhecer e valorizar as línguas que compõem o patrimônio linguístico e cultural da variante brasileira da LP”.

Para atender ao que as autoras colocam como ponto de renovação da prática pedagógica, no que tange à formação inicial do profissional de Letras, faz-se necessário que, para ir ao encontro dessa premissa, as disciplinas e suas ementas estabeleçam conteúdos que explicitem o estudo da variação linguística de acordo com a expressão da linguagem utilizada pela comunidade de atuação da universidade e do professor formado e em formação.

Na expectativa de viabilizar a efetivação destas informações e qualificar ainda mais a formação do professor de LP tem-se como proposição a elaboração de duas disciplinas: 1) *Política Linguística* e 2) *Português Língua Não Materna* e suas respectivas ementas, apresentadas a seguir:

Tabela 2: Proposta de disciplina “Política Linguística”

Unidade Curricular:	Política Linguística
Carga Horária:	68 horas
Ementa:	Introdução aos estudos de Política Linguística; os processos de luta para implementação de linguagens específicas utilizadas por grupos minoritários (INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, OUTROS); Contextualização das variações linguísticas de acordo com o lugar de atuação; Ensino de Português na perspectiva da variante e variedade linguística local; Combate ao preconceito linguístico.
Referências básicas:	AFONSO, Lília dos Anjos; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 382-402, set-dez/2019. ANÇÃ, Maria Helena; MACÁRIO, Maria João; GUZEVA, Tatiana & GOMES, Belinda. O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. Revista Lusófona de Educação, 27, 127-142. 2014. FRAGA, Letícia; CORREA, Djane Antonucci (Org.). Política Linguística e ensino de línguas. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.). Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Coleção: Educação & Linguagem – volume 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

Fonte: os autores

Ainda em conformidade com a análise dos dados e considerando o aumento de fluxos migratórios e a diversidade cultural presente nas escolas, o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM) tornou-se uma demanda crescente. Esta disciplina tem como objetivo preparar futuros professores para lidar com alunos cuja língua nativa não é o português, utilizando metodologias adaptadas a essa realidade.

A ementa da disciplina deve abordar temas como aquisição de segunda língua, adaptação de materiais didáticos para contextos multilíngues e estratégias de ensino que promovam a inclusão dos alunos de PLNM em sala de aula. A proposta de inclusão dessa disciplina no curso de Letras visa equipar os futuros professores com habilidades práticas e teóricas para ensinar em contextos plurilíngues e multiculturais.

Tabela 3: Proposta de disciplina “Política Linguística”

Unidade Curricular:	Português Língua Não Materna
Carga Horária:	68 horas
Ementa:	Fundamentação sobre aquisição de segunda língua, em especial o Português como Língua Não Materna (PLNM); Contextualização dos espaços de origem do português usado socialmente para implementação do PLNM presente na comunidade; Estudo sobre o bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo para compreensão do PLNM; Compreensão entre o uso do Português Língua de Herança, uso do Português Língua Estrangeira e uso do PLNM.
Referências básicas:	ANÇÃ, M. H. Aproximações ao Português Língua Não Materna: alguns estudos acadêmicos do 2º Ciclo (Bolonha). Lusofonia: um mundo, várias vozes. 2019. AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista Siple, v. 4, n. 2, 2013. BIZARRO, R., Moreira; FLORES, C. (orgs.). Português Língua Não Materna: investigação e ensino. Lisboa: Lidel. 2013. FLORES, C. Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. <i>In</i>: Bizarro, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. (org.) Português língua não materna: investigação e ensino. Lisboa: Lidel, 2013. SANTOS, A. M. da S.; UETI, L. S. Contextos de língua não materna. Sagah. UETI, L. S.; SANTOS, A. M. S. Contextos de Língua Não Materna. Português como Língua Não Materna. Porto Alegre: A+, 2022. pp. 57-72.

Fonte: Os autores

Em razão da proposição da disciplina PLNM ao curso de Letras-LP, em vista da DL que se apresenta nas salas de aula, tem-se a oportunidade de trazer para o contexto acadêmico e escolar a aquisição da língua não materna em seus diferentes contextos de abrangência a depender do interesse do aprendiz, assim como, da interação sociocultural existente no contexto de ensino e aprendizagem. Ao ofertar o PLNM para o setor acadêmico, se faz necessário conhecer os diversos conceitos que buscam defini-lo, a fim de organizar didaticamente os significados que serão empregados em cada situação de aprendizagem e de necessidade intercultural dos aprendizes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises deste artigo, é possível afirmar que os objetivos traçados foram alcançados ao identificar e analisar a forma como o curso de Letras da UFPA, Campus Castanhal, aborda a formação de professores de LP em um contexto de DLC. A pesquisa revelou lacunas significativas na estrutura curricular, principalmente no que se refere ao preparo dos futuros docentes para lidar com a pluralidade de realidades linguísticas que encontrarão em sala de aula e na sociedade.

A proposta de inclusão de novas disciplinas, como "Política Linguística" e "Português como Língua Não Materna", surge como uma solução viável para suprir essa carência, alinhando o currículo às necessidades de um país multicultural e multilinguístico como o Brasil. Além disso, o estudo reforça a importância de uma formação docente que vá além das normas gramaticais, incorporando práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística.

Apesar dos avanços obtidos, o processo de adaptação curricular ainda enfrenta desafios. É necessário que as mudanças propostas sejam efetivamente implementadas, de modo a garantir que os futuros professores sejam capazes de atuar com sensibilidade e competência em ambientes diversos. A pesquisa, portanto, contribuiu para esse debate ao oferecer reflexões e propostas que podem servir de base para discussões futuras sobre a formação docente na área de Letras.

Portanto, os estudos mostram também que outras universidades começam a inserir em seus ementários, disciplinas obrigatórias e optativas que irão contribuir para a efetivação dos conhecimentos sobre a DL e PL garantindo e inovando o processo de ensino e aprendizagem para atender a vasta linguagem presente nas salas de aula acadêmica e escolar. Certamente, o ensino público nas universidades que adotaram

e estão em processo de mudança em sua organização curricular, trará a oportunidade de renovação da prática pedagógica dos professores em formação e quiçá alcançar os docentes (com formação continuada em serviço) que já atuam nas inúmeras instituições de ensino do país.

7 REFERÊNCIAS

- ABREU, I. D.; Ançã, M. H.; Paiva, Z. L. R. Análise de documentos curriculares para o curso de Letras da Universidade Federal do Pará: o professor de Português em contexto multicultural. **Revista Imagens da Educação** - UEM, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44429>
- AFONSO, L. dos A.; Sousa, S. C. T. (2019). A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. **Entrepalavras** (9)3, 382-402. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1510/642>
- CORREA, D. A. (2010). Política Linguística e o curso de Licenciatura em Letras: Um estudo inicial sobre o PEC-G. **Linguagem em Foco** (2)2, 3952. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/25/v2_n1_2010
- FONTANA, A. C.; CAMARGO, B. da S.; NUNES, M. I. L. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 2–10, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298>
- FRAGA, L. Políticas Linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. In D. A. Correa (Ed.). **Política Linguística e Ensino de Língua** (pp. 45-58). 2014. Pontes Editores.
- LÜDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PARECER CNE/CES 492. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- Universidade Federal da Paraíba. Ementário. Disponível em: https://ufr.edu.br/cursos/letras-lingua-portuguesa/wp-content/uploads/sites/6/2021/07/.pdfhttps://www.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc-letras-portugues-2019_ementario.pdf
- Universidade Federal de Rondônia; Ementário. Disponível em: <https://ufr.edu.br/cursos/letras-lingua-portuguesa/wp-content/uploads/sites/6/2021/07/EMENTARIO.pdf>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ementário. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/grad/letras/files/2020/03/EMENT%C3%81RIO-PORTUGU%C3%8AS-INGL%C3%8AS-LITERATURAS.pdf>

POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Marcilene Damasceno Xavier (UFPA)¹

1 INTRODUÇÃO

As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998). No Brasil, a Educação Escolar Indígena proposta tanto por organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares, de acordo com o Mec:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MEC, 1993. p. 12).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/01, apresenta, na área de Educação Escolar Indígena, 21 objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações de Educação Escolar Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos estados e municípios a sua execução.

Nesse sentido, a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

A pesquisa justifica-se pela importância do assunto em questão, uma vez que o estudo sugere a garantia do direito à educação escolar indígena de qualidade, no atendimento às demandas das comunidades e valorização de seus aspectos étnicos,

¹ Mestranda em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA), da Universidade Federal do Pará- UFPA, marcia.damascenos@hotmail.com.

culturais, linguísticos e territoriais. Com foco na formação de educadores, qualificação da infraestrutura escolar, construção de escolas e participação social, busca a efetivação de uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, respondendo aos marcos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena.

Diante disso, o estudo apresentará uma breve pesquisa pautada nos seguintes questionamentos: Quais as principais dificuldades para a efetivação das políticas públicas existentes para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Indígena de qualidade? Nessa perspectiva, conforme consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (Brasil, 1998, p. 27).

Nesse sentido, a política de assimilação para a cidadania brasileira tinha o claro objetivo de incorporar os indígenas à sociedade nacional, de modo que, para tornarem-se cidadãos brasileiros teriam que abandonar ou anular suas particularidades e identidades próprias, línguas, costumes, crenças e todo o seu pertencimento étnico.

A Constituição de 1988 tornou-se a base legal para orientação e projeção de políticas públicas para os povos indígenas. A partir dela emergiram leis novas de caráter mais específico e com intuito de regulamentar o que foi proposto na carta magna. O fruto disso pode ser aferido nos decretos, portarias e resoluções promulgadas tanto em âmbito nacional, quanto estadual, referentes à questões variadas: gestão fundiária, saúde, educação, proteção do patrimônio ambiental, entre outras.

Contudo, as políticas públicas para indígenas atualmente existentes concentram-se em algumas frentes temáticas, relacionadas à saúde, educação diferenciada e moradia. São, por vezes, políticas que, de fato, satisfazem aos interesses desses povos, mas ainda são insuficientes frente à demanda dessas populações e, além disso, elaboradas de forma não participativa.

Para desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica em trabalhos acadêmicos que versam sobre o estudo, principalmente no que tange os avanços referentes a aspectos legais e administrativos da educação escolar indígena, entre elas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e

bilíngue, garantida pela constituição de 1988 regulamentada por meio de legislações subsequentes. No entanto, evidencia-se ainda uma distância muito grande entre a legislação e a prática escolar específica, intercultural e bilíngue, propagada na Constituição de 1988, e as legislações subsequentes.

Desse modo, considera-se o referido tipo de pesquisa como meio necessário para o desenvolvimento desta investigação. Visto que, de acordo com os estudos de Marconi e Lakatos que vem corroborar com Severino:

A pesquisa bibliográfica [...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão [...] (Marconi; Lakatos, 2017, p. 200).

O foco deste trabalho se constitui na análise e reflexão em torno das legislações e políticas públicas existentes que embasam e garantem os direitos de uma educação escolar de qualidade dos povos indígenas. A pesquisa dar-se-á a partir de análise em documentos, como por exemplo, artigos, livros e trabalhos que tratam e colaboram com o aprofundamento do tema proposto.

No que tange o processo de violações dos direitos e às terras indígenas, são constituintes da História do país e continuam presentes na realidade social brasileira. Muitas vezes as políticas públicas não estão de acordo com expectativas das comunidades indígenas, nem sempre dão conta de perceber quão diversos são esses povos e os tratam como um todo homogêneo.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira sessão discorre sobre a legislação Brasileira e seus marcos legais. A segunda sessão apresenta as principais Políticas Públicas direcionadas aos povos indígenas no Brasil. Seguida dos resultados e discussões e considerações finais.

2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Com vistas à garantia desse direito fundamental e de cidadania, a Funai, enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera experiência e o conhecimento especializado acumulado ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas.

A política educacional guarda relações inerentes com outras políticas e ações, desenvolvidas pela FUNAI e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde, etc. Por isso, a harmonização dessas ações convergentes, sob coordenação da Funai, é fundamental para o estabelecimento de relações do Estado com povos indígenas que reconheçam e respeitem a autonomia e suas próprias formas de organização.

A primeira legislação que trata de fato sobre a questão indígena foi a lei federal nº 6001 em 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, e representou uma alavanca sob o aspecto jurídico. Entretanto a lei menosprezou e desconsiderou as diferenças culturais dos indígenas, desmerecendo suas tradições e jeito peculiar de vida, já que buscava integrar as comunidades indígenas às populações nacionais, consideradas desenvolvidas daquele tempo.

Em 1988 com a promulgação da nova Constituição, foi estabelecido o direito originário dos índios acerca das terras que já ocupavam anteriormente e foi reconhecida oficialmente alguns direitos básicos tais como: direitos de cidadania, respeito à identidade do índio, suas organizações sociais, seus costumes, crenças, tradições e línguas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1992, incluiu pela primeira vez os indígenas como grupo étnico, e os levantamentos estatísticos revelaram que 0,2% da população brasileira se declarava indígena, somando 294 mil pessoas. Conforme dados do IBGE, o censo estatístico de 2010, o País possui 890 mil índios, o que nos coloca como uma nação de alta diversidade cultural.

Figura 1 – Quadro dos principais marcos legais das legislações indígenas

1500 Início da colonização do Brasil	1910 Decreto 8.072/1910 - SPI	1967 Lei 5.371/1967 - FUNAI	1973 Lei 6.001/1973 - Estatuto do Índio	1988 Constituição Federal
1989 Convenção 169 - OIT	1999 Decreto 3156/1999 - Saúde Indígena	2009 Decreto 6861/2009 - Educação Escolar Indígena	2012 Decreto 7.747/2012 - PNGATI	2015 Decreto 8.593/2015 - CNPI

Fontes: Autor, com base em Decreto nº 3.156 (1999), Decreto nº 5.051 (2004), Decreto nº 6.861 (2009), Decreto nº 7.747 (2012), Rangel (2013), Lopes (2014) e Decreto nº 8593 (2015).

O SPI tinha como objetivo afastar a catequização dos indígenas, que era realizada pela Igreja Católica, assegurando-lhes o respeito às suas línguas, crenças e modos de vida. E em 2012, por meio do Decreto nº 7.747, criou-se a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, cujo intuito é o de gerir o território, por meio da garantia e promoção, proteção, recuperação, conservação e utilização dos recursos naturais dispersos no meio ambiente em que a comunidade está estabelecida (Decreto nº 7.747, 2012).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Políticas públicas são todos os programas, ações e decisões tomadas pelos governos e que afetam a todos os cidadãos, essas políticas públicas impactam diretamente a vida dos povos indígenas.

A política de educação é uma das mais antigas políticas implementadas no Brasil. Os primeiros vestígios da criação de uma política de educação datam de 1824, com a publicação da primeira Constituição Política do Império do Brasil. Já em 1834, por um ato adicional promulgado pelo Congresso Nacional, foi delegada para as províncias brasileiras a prerrogativa de legislar sobre a educação primária.

Outro marco educacional foi a promulgação da primeira lei que fixava as diretrizes básicas da educação nacional, posteriormente alterada por outras versões até a última Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da educação nacional vigente, que é a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Somente com a promulgação da Constituição de 1988, o sistema educacional que se dispõe hoje.

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista em toda história da colonização no Brasil. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda seria um projeto rondando as mentes e os imaginários dos colonizadores.

A Constituição Federal é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil. O otimismo ascendente na última década do século XX e a primeira década do século XXI tem sentido simbólico e prático porque a mudança de perspectiva histórica recuperou ou recriou o sentimento de autoestima e a crença na capacidade de reação e de protagonismo dos povos autóctones.

No Brasil, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é quem exerce coordenação e é quem executa a política indigenista do Governo Brasileiro. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

Conforme informações oficiais constantes no sítio da Fundação, cabe a ela promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas.

Sendo também seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas, estabelecer a articulação entre instituições voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e à educação escolar indígena, bem como o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais, e à participação e controle social.

Além de todo o descrito, preservação dos costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, a instituição busca o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil.

As políticas públicas indigenistas se justificam porque, historicamente os povos indígenas, primeiros habitantes do Brasil, sofreram uma série de abusos por parte dos colonizadores, que levaram muitos à extinção ou ao declínio acentuado. Outros foram expulsos de seus territórios, os quais jamais foram recuperados pelos seus descendentes. Os direitos indígenas de reconhecimento de sua diferença cultural, por meio da preservação de suas culturas, da posse territorial e dos recursos naturais são garantidos constitucionalmente, mas devem ser efetivados por meio de políticas públicas específicas.

As políticas públicas territoriais para os povos indígenas consistem no reconhecimento desse direito à propriedade, de forma a garantir a segurança jurídica para reprodução física, social, econômica e cultural dos povos indígenas. Vários ministérios são envolvidos diretamente com a questão indígena, como o da Justiça e o do Meio Ambiente, tendo a Funai como órgão supervisor da aplicação das políticas públicas para o índio.

Nesse sentido, os povos indígenas precisam ser ouvidos principalmente nas tomadas de decisões que os envolvem como discussões relacionadas a território e habitações, assim como está previsto na Constituição Federal de 1988 que garante e reconhece a diversidade constituinte do Estado e que requer atendimento específico em função dos povos culturais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um marco existente na legislação que assegurou aos povos indígenas um ensino diferenciado foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, no seu artigo 78, apresentou: “Os índios têm direito à educação escolar bilingue e intercultural, para proporcionar a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” junto com: “O acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”.

Os indígenas têm direito a educação escolar comunitária e diferencia que considere suas particularidades culturais e formas próprias de aprendizado. Além disso, a Lei nº 9.394/1996 ainda dispõe, em seu artigo 32 que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

No artigo 35 afirma: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Com isso, a ministração do ensino fundamental e ensino médio podem ser realizados tanto na língua portuguesa quanto na língua própria dos indígenas. Cabe destacar que a última lei aprovando o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) prevê o incentivo à educação escolar indígena desde os anos iniciais do ensino e à formação de professores para ensino escolar indígena.

Por fim, mas não menos importante, outro marco legal relevante para assegurar o acesso dos povos indígenas às diversas modalidades de ensino é a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que prevê cotas para povos indígenas nas instituições de ensino técnico e superior federais.

Assim, a participação indígena na construção de políticas públicas difere da de outros grupos sociais, pois é representativa de coletividades com especificidades que as distinguem da sociedade nacional.

Para os indígenas, quando ocorre a participação na tomada de decisões relativas aos assuntos que os envolvem, isso é entendido como uma conquista. De acordo com a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2006, p. 20) essa participação “[...] tem um impacto direto sobre o gozo efetivo de outros direitos humanos, como a livre determinação, a igualdade, a integridade cultural, o consentimento livre, prévio e informado e o direito à propriedade”.

No Brasil, até recentemente, as políticas indigenistas eram realizadas quase que exclusivamente pelos órgãos federais. No entanto, atores exclusivamente não indígenas não possuem a expertise para trabalhar com povos indígenas, pois não conhecem a realidade dessas comunidades por completo e, frequentemente, acabam por criar programas governamentais que não se encaixam nos padrões socioculturais comunitários.

No entanto, a partir da década de 1990, com a Constituição Federal, houve a construção da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas de maneira participacionista e não integracionista. Sendo assim, a intervenção e a negociação de lideranças indígenas tornaram possível que certas pautas de políticas públicas fossem analisadas. Com isso, as questões indigenistas passaram a ser colocadas na agenda de desenvolvimento do governo (Costa e Silva, 2013).

A Funai, enquanto órgão coordenador da política indigenista, é membro ou acompanha, e fomenta a participação de povos e representantes indígenas em instâncias de participação, monitoramento e controle social de políticas com interfaces com políticas indigenistas, ou seja, que afetam, ou interessam ou contemplam povos e terras indígenas.

Na busca por equilíbrio de forças, a Funai apoia o processo de participação dos povos indígenas com o objetivo de possibilitar a discussão de seus direitos e garantias, adotando medidas de intervenção que impactem a realidade local das comunidades

indígenas, promovendo a melhoria e qualificação das políticas públicas relacionadas aos povos indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena Pré-Constituição Federal 1988 demonstram que o início das lutas organizadas pelos povos indígenas marca a década de 1970, movimentos que contaram com o apoio de parte da sociedade brasileira organizada em defesa dos direitos indígenas. Os movimentos indígenas surgem na década de 1980 marcando o protagonismo indígena, que teve muito o apoio de parceiros indigenistas. A luta pelos direitos indígenas se torna mais forte e o grande resultado das lutas foi a Constituição Federal de 1988, nos Artigos 210, 231 e 232 (Brasil, 1988) ao assegurar os direitos indígenas.

Às políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, identificou-se o dever do Estado em desenvolver políticas diferenciadas que levem em consideração a cultura desses. Todavia, são notórias as dificuldades de inserir os indígenas na participação de todas as etapas do desenvolvimento.

Normalmente, os povos indígenas são capazes de levar pautas para discussão e análise na agenda governamental, seja por meio de uma liderança da comunidade seja por meio de suas organizações representativas como as associações; entretanto, como destacado por alguns autores, não conseguem muitas vezes não conseguem participar das fases complementares da política pública entre a agenda e a implementação.

Portanto, para que os povos indígenas acessem políticas públicas que garantam seus direitos, é indispensável sua participação em todas as fases da política. É importante salientar que a participação indígena na política é compreendida por meio da eficiência e capacidade do indivíduo em buscar melhores condições de vida, sendo, por isso, selecionadas pessoas capazes para representá-los.

Assim, a política pública para povos indígenas isolados e de contato recente é de promover e proteger os direitos destes povos, por meio da implementação de iniciativas que considerem sua situação de extrema vulnerabilidade física e cultural e o respeito aos seus modos de vida tradicional, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA e SILVA, Jéssica Torres. Processos de criação da política indigenista no estado da Bahia: atores e arranjos institucionais. **Cadernos de Artes e Antropologia**, v. 2, n. 2, p. 71-85, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.450>. Acesso em: 30 set. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Genebra: ONU, 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PROGRAMA DE EXTENSÃO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - PEPLE/UFPA: PROJETOS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES

Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA)¹

Gabriel da Silva Machado (UFPA)²

Noely Vitória Ferreira Mendes (UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida no contexto do Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (PEPLE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O PEPLE oferece cursos de português para estudantes estrangeiros, com foco principal no Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G). Este programa, uma iniciativa do governo brasileiro, oferece vagas em cursos de graduação para estudantes de diversos países e é um dos principais meios pelos quais o Brasil recebe alunos estrangeiros em suas instituições de ensino superior.

A motivação para este relato surge da necessidade de compartilhar as experiências vividas durante o desenvolvimento de oficinas de produção escrita em língua portuguesa, especialmente focadas no Exame Celpe-Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. O objetivo dessas oficinas foi capacitar os alunos para atingir a proficiência intermediária exigida pelo exame, crucial para garantir suas vagas nas universidades brasileiras. Além disso, as oficinas visaram aprimorar as práticas pedagógicas dos professores em formação, com base em metodologias voltadas para o ensino de português como língua estrangeira (PLE).

Em 2023, o programa atendeu um grupo de 14 alunos, e, em 2024, esse número cresceu para 20, demonstrando a crescente demanda por esse tipo de formação. O desenvolvimento de cartas pessoais e a preparação para a produção escrita no exame Celpe-Bras foram as principais atividades realizadas. O trabalho foi estruturado a partir das abordagens teórico-metodológicas da Perspectiva Acional (Conselho da Europa,

¹ Licenciada em letras língua francesa pela Universidade Federal do Pará; estudante de bacharelado em museologia e mestranda em letras pela PPGL/UFPA, bellopes134@gmail.com

² Graduando em letras língua alemã pela Universidade Federal do Pará, gabriel.machado@ilc.ufpa.br

³ Graduanda em letras língua espanhola pela Universidade Federal do Pará, noely.mendes@ilc.ufpa.br

2001) e da Abordagem Intercultural, com ênfase na compreensão da língua e cultura como processos dinâmicos e interconectados.

As oficinas se basearam no modelo proposto por Sales (2019), o qual orientou a construção de tarefas pedagógicas adaptadas à realidade dos alunos do PEC-G, que são, em sua maioria, imersos em um contexto linguístico e cultural diverso. A metodologia adotada também procurou dar ênfase ao uso de gêneros do discurso presentes no exame, como cartas abertas e e-mails, visando preparar os alunos para as demandas reais da avaliação.

Este relato segue a seguinte estrutura: inicialmente, é apresentada a contextualização do trabalho, seguida da descrição das metodologias adotadas nas oficinas de escrita em Português Língua Estrangeira (PLE) e dos fundamentos teóricos que orientaram o desenvolvimento das atividades. A seguir, são apresentados os resultados obtidos, com ênfase nas contribuições da experiência tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos no Programa PEPLE. Por fim, são discutidas as implicações pedagógicas dessa prática, além de possíveis caminhos para a continuidade e o aprimoramento do trabalho realizado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Orientações Pedagógicas

Antes do início das Oficinas, houve momentos que foram dedicados às reuniões para orientação pedagógica do projeto, junto com a professora-coordenadora. Nessas reuniões, tivemos contato com o passo a passo que seria seguido durante a oficina e, além disso, compreendemos como era importante o seguimento do modelo de sequência didática, bem como as grades de avaliação desenvolvidas por Sales (2019), de modo que pudéssemos levar os alunos a refletir sobre sua própria escrita e, posteriormente, se auto avaliarem. Dessa forma, os alunos poderiam confiar no trabalho que estava sendo desenvolvido por nós e, conseqüentemente, tudo funcionaria de forma a alcançar nossos objetivos.

A partir das orientações, além de compreendermos o funcionamento da oficina também desenvolvemos autonomia para criar as futuras propostas didáticas que foram usadas ao longo do projeto, adaptando as aulas de acordo com ritmo de cada turma baseado-nos em nossas percepções e impressões sobre elas, conforme a reação dos alunos às temáticas propostas. Desse modo, fomos encaixando atividades que

ajudavam os alunos a chegar no ponto que queríamos de compreensão do que estava sendo ensinado.

Outro ponto importante que também foi abordado durante as orientações pedagógicas diz respeito à seleção de documentos que seriam levados para a sala de aula. O PEC-G é uma turma heterogênea, como mencionado anteriormente. São estudantes de diversos países, ou seja, diversas línguas-culturas convivem no ambiente da sala de aula. Portanto, a escolha desses documentos deve ser bem pensada, sempre considerando os alunos e incorporando temas que possam ser instigantes para eles, de modo a promover a fala e a participação de todos, sem gerar constrangimentos ou tensões em sala. Isso porque priorizar o bem-estar nesse ambiente contribui para o bom desenvolvimento dos estudantes. Algumas produções escritas realizadas durante a oficina de preparação para o Celpe-Bras, bem como cartas pessoais, encontram-se nos anexos A e B.

2.2 O modelo de Sales (2019):

O modelo didático de Sales foi desenvolvido ao longo dos estudos de doutorado da professora Dra. Hellen Pompeu e aplicado na oficina realizada por ela entre 2015 e 2019 intitulada: *Oficina de produção escrita com foco na heterogeneidade linguístico-cultural*.

A oficina consistia em um jogo didático, como ela chamou, e foi desenvolvido em 5 etapas (Sales, 2019, p. 119-120), a seguir:

Etapa 1 - Lendo imagens;

Etapa 2 – Relacionando texto à imagem; Etapa 3 – Compreendendo o texto;

Etapa 4 – Relatando experiências;

Etapa 5 – Opinando/argumentando sobre o texto.

O modelo foi ajustado por ela mesma em 2023, atualizando o material que ficou organizado da seguinte maneira:

Imagem 1 - O modelo didático de Sales



Fonte: Sales, 2023

Essas etapas foram seguidas pelos professores em formação, que tiveram total autonomia para criar suas propostas de atividades dentro de cada fase. Ter um modelo de apoio proporcionou mais segurança aos novos professores.

2.3 Oficina de escrita em Português Língua Estrangeira para o Celpe-Bras:

A primeira oficina ocorreu uma vez por semana na turma heterogênea do PEC-G, entre 02/06 e 05/10 de 2023, das 14h30 às 18h, totalizando 15 aulas. Em 2024, ela foi aplicada novamente em duas novas turmas. Durante a oficina, buscávamos identificar desvios linguísticos ocasionados pela influência de outros idiomas falados pelos alunos e, a partir desses desvios, elaborávamos aulas que não apenas os corrigissem, mas também desenvolvessem a interpretação textual, o pensamento crítico e a compreensão dos gêneros textuais por parte dos estudantes. Além disso, trabalhávamos a escrita com tarefas elaboradas com base no exame Celpe-Bras e contribuíamos para que os alunos escrevessem textos mais coesos e coerentes.

Para a elaboração das aulas da oficina, nós, professores responsáveis por ministrá-las, reuníamos-nos previamente com o objetivo de definir o tema e o gênero textual a serem trabalhados na proposta didática. Para isso, realizávamos a análise de provas anteriores disponíveis no *Acervo Celpe-Bras*, criado pelo grupo de pesquisa da Prof.^a Dra. Juliana Roquele Schoffen, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse acervo reúne os exames aplicados desde 1998, a fim de identificar os conteúdos mais recorrentes. Dentre eles, destacam-se temas relacionados ao meio ambiente, aos povos indígenas e às novas tecnologias digitais, bem como gêneros textuais como e-mail, carta do leitor e artigo de opinião. A partir disso, optamos por

utilizar nas 4 primeiras aulas (o que corresponde a dois projetos didáticos) as propostas que já haviam sido aplicadas anteriormente por Sales (2019), pois isso fazia parte da nossa formação, permitindo que, na prática, tivéssemos contato com o modelo antes de desenvolvermos nossas próprias propostas.

Pensando na preparação dos alunos para o Exame, a oficina de escrita também tinha como foco trabalhar as tarefas do Celpe-Bras com base nos gêneros textuais. Nesse sentido, eram dedicadas duas semanas para cada proposta didática e, durante a segunda semana, era abordado o gênero textual presente na tarefa do Exame proposta para os alunos. Nesse princípio, iniciávamos pelo que eles já tinham de conhecimento prévio sobre o gênero ou quais eram as suas suposições a respeito.

Além das inferências dos alunos, para que se pudesse ter uma melhor compreensão e exploração do gênero, eram selecionados materiais autênticos de jornais e revistas. Dessa maneira, eles poderiam observar como o gênero funciona nos meios de comunicação. A partir disso, observamos que, no decorrer da oficina, conforme os gêneros textuais eram apresentados, eles já eram capazes de identificar qual era sua função e modo de comunicar.

Ainda no que diz respeito à exploração do material escrito, os textos eram selecionados com base no modelo de comando da tarefa e, posteriormente, eram feitas as leituras direcionadas, nas quais os alunos deveriam ler o material e responder a perguntas referentes a cada parágrafo do texto. Também havia a leitura crítica, que consiste em fazer com que eles apresentassem seu ponto de vista sobre determinado aspecto do texto, se estavam de acordo ou não com a ideia, ou se possuíam alguma experiência semelhante que contribuísse para esse momento.

No final da primeira parte de cada proposta, os alunos realizavam produções escritas obrigatoriamente em sala de aula, para garantir a ausência de tradutores e permitir identificar aspectos que precisavam ser trabalhados para aprimorar a escrita. Durante a análise dessas produções, buscávamos desvios linguísticos resultantes da influência das línguas de origem dos estudantes.

Um exemplo recorrente era a omissão da preposição “de” após o verbo “gostar” por falantes de francês. Esse fenômeno ocorre, sobretudo, porque no francês, o verbo *aimer*, equivalente a “gostar”, não exige preposição. No entanto, para que essa identificação fosse possível, era essencial a presença de pelo menos um professor que tivesse conhecimento de alguma das línguas dos alunos, o que permitia reconhecer e analisar as influências linguísticas na escrita em português.

A partir dessas análises, pudemos indicar, com base na grade de avaliação de Sales (2019), onde ocorriam desvios linguísticos, de contexto e de discurso. Posteriormente, trazíamos esses aspectos para a sala de aula de forma didatizada, proporcionando aos alunos a oportunidade de refletirem sobre sua própria escrita e aprimorarem suas competências textuais para o exame. Ao final do projeto, os estudantes realizavam uma autoavaliação e reescreviam seus textos, o que nos permitiu verificar se haviam corrigido os desvios identificados inicialmente. Essa etapa era fundamental, pois demonstrava se haviam compreendido as intervenções realizadas ao longo das aulas. Além disso, a oficina também ampliou nossa compreensão sobre projetos didáticos e colaborou para que pudéssemos avançar na melhoria de nossa própria escrita em língua portuguesa, uma vez que, para ministrar as aulas, precisávamos estudar profundamente os conteúdos a serem ministrados.

A oficina além de nos proporcionar mais segurança para estar em sala de aula, também contribuiu para o bom desenvolvimento do trabalho em equipe e da amizade entre os professores, pois nos sentimos confiantes com a presença um do outro que também servia como um apoio para conseguirmos realizar as nossas atividades. A autonomia foi outro aspecto que desenvolvemos durante a oficina. No decorrer das propostas didáticas, elaboradas previamente com o auxílio da coordenadora do projeto, conseguimos manter a mesma linha para, futuramente, criar nossas próprias propostas. Isso nos permitiu selecionar os materiais que achávamos mais adequados para as aulas, sempre considerando como os alunos receberiam o tema.

Além disso, é inegável dizer que não levamos essas experiências para além das salas do PEPL, pois também atuamos em outros projetos como professores de línguas e todas as vivências anteriores influenciam na maneira como manejamos em sala de aula, nossas concepções de língua e claro que também, a didática que adotamos no processo de ensino-aprendizagem.

Imagem 2 - Aula da oficina



Fonte: Machado, 2023

Imagem 3 - Nuvem de palavras



Fonte: Mendes, 2023

Os registros realizados durante as oficinas, foram capturados pelos próprios professores em formação que se revezavam nessa tarefa.

2.4 Oficina de escrita acional para o desenvolvimento de carta pessoal

A oficina de carta pessoal foi organizada e ministrada por duas professoras, com base, também, no modelo de Sales (2019). Esse modelo não é rígido, sobre o qual não se pode recriar; pelo contrário, o modelo serve de orientação, guiando os professores na criação das oficinas. Os professores em formação são levados a elaborar novas atividades com base nele e no perfil das turmas. A oficina de carta pessoal foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2024. Essa oficina nasceu após convite dos professores do PEC-G de Santa Maria-RS ao PEPL para que se fizesse uma interação entre nossos alunos. A proposta foi recebida com entusiasmo por nossa coordenadora; porém, antes de fazer as trocas, foi pensado na pertinência de se fazer a carta dentro de

uma oficina de escrita, visto que nossos alunos estavam ainda recém-chegados e não tinham experiência com a produção textual.

Os alunos tinham pressa em escrever, mas ainda não conheciam nenhum gênero discursivo. Nunca haviam escrito uma carta, pois estavam habituados a escrever apenas mensagens instantâneas. Já sabíamos que, atualmente, é muito raro escrevê-las, pois esse gênero foi, em grande parte, ultrapassado por aqueles surgidos na era da internet e do digital. Esse foi mais um motivo pelo qual consideramos necessário realizar esse trabalho com cartas.

Nossos encontros aconteciam 1 vez por semana em cada turma. As aulas foram sendo ajustadas conforme o andamento de cada encontro e das dificuldades encontradas pelos nossos alunos. O modelo de Sales nos trazia segurança para a concepção das aulas e, aos poucos, fomos melhorando nossa proposta de oficina. Um dos gêneros que sempre aparece no exame Celpe-Bras é a carta aberta, na qual os alunos devem escrever a um cronista/editor/autor a fim de se posicionar a respeito de uma temática social. Mas, para chegar a esse gênero, passar pela oficina de carta pessoal mostrou-se pertinente.

Imagem 4 - Última aula da Oficina de Cartas Pessoais



Fonte: Lopes, 2024

No último dia de oficina, foi gratificante constatar os resultados positivos de suas novas produções. Seus textos foram enriquecidos com novos vocabulários, expressões, conjunções e pontuações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas durante as oficinas de escrita de cartas pessoais e com foco no Exame Celpe-Bras, destacando os aprendizados adquiridos ao longo das aulas, o progresso dos alunos com base nas propostas didáticas que eram levadas para a sala de aula e também, a formação de

professores tanto no contexto das produções escritas quanto nos primeiros contatos com o ambiente de ensino.

No decurso dessa experiência, foi possível perceber a importância das sequências didáticas no processo de escrita dos alunos, pois com o passo a passo que seguíamos nas oficinas notamos as suas evoluções nos textos quando eram corrigidos, assim, eles passavam a compreender os gêneros textuais e suas formas e objetivos de comunicar, além de desenvolver estratégias na hora de começar um novo texto. Outrossim, é também da importância dos alunos em compartilharem com a classe suas experiências de vida e opiniões, a ativação de conhecimento de mundo que sempre aconteciam no início das aulas era um fator determinante para o ritmo que se seguiria no decorrer da proposta.

Cabe destacar também que, para os professores em formação também houve diversos aprendizados, pois com o trabalho das oficinas conseguimos desenvolver autonomia para a elaboração de novas propostas didáticas, além de adquirirmos mais segurança e experiência docente com o PLE. Também pudemos aperfeiçoar nosso trabalho com o ensino das línguas em que estamos nos graduando, como o espanhol e o alemão. O trabalho em equipe foi facilitador nesse processo, otimizando, organizando e contribuindo para a realização das tarefas. Ademais, a segurança que era transmitida com a presença dos professores é algo importante a se destacar, uma vez que, esse sentimento contribui para o seu bom desempenho em sala de aula

Essa vivência proporcionou um crescimento significativo a cada um dos participantes, promovendo trocas de experiências e conhecimentos, assim como a cooperação entre os novos professores do PEPE, pois permitiu que professores com experiência e iniciantes pudessem ajudar-se mutuamente. Participar da construção das oficinas de produção escrita em classes heterogêneas, sob a orientação da professora Dra. Hellen Pompeu de Sales, revelou-se oportunidade rica e valiosa considerando que nossas turmas nos permitem fazer um intercâmbio intercultural com os alunos - algo que contribui para ampliar nossa visão de mundo e de aprendizagem.

Os resultados demonstram que o programa PEPE tem se consolidado como um espaço que prepara não somente novos falantes de língua portuguesa, mas também novos professores para atuarem em uma área que vem se diversificando cada vez mais: o PLE. No ano de 2025, iremos continuar com os projetos de ensino, buscando implementar melhorias com base nas avaliações realizadas pela equipe.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Edição portuguesa, ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 12/08/2024.

MENDES, Edleise - **Aprender a ser e a viver com o outro. Materiais didáticos Interculturais para o ensino do português LE/L2**. 2012

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. **A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira: o impacto na produção escrita**. Tese (Doutorado em letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ANEXOS

ANEXO A: Produções escritas - Oficina de preparação para o Celpe-Bras

1ª Escrita - Carta do Leitor

Reescrita - Carta do Leitor

Belo, 23 de Junho de 2023.

Prezado Senhor Frederico Prandi,

Sou uma estudante da língua portuguesa na UFFA e falante de muitas línguas como o espanhol, inglês e francês.

Após ler seu texto "como falar dois idiomas quase me deixou maluco" publicado na revista on-line da Babbel, eu venho mostrar minha satisfação e apoio relacionado com o tema.

Falar mais de duas línguas supõe um desafio, e eu concordo com a sua publicação porque as vezes um se sente cheio de várias em várias línguas e confuso. Outro problema é que, sem darse conta sua personalidade muda dependendo da língua que fala.

Muitas vezes quando eu fico sem palavras para falar em português eu as falo em espanhol, então eu falo quanto na escrita e termino me tornando tolo.

Eu sei quase três línguas, espanhol, francês e o português. Na hora de escrever o falar português eu me apóio no espanhol. Eu sei que com a prática minha fala vai melhorar.

Atenciosamente,

XXX

Belo, 4 de Julho de 2023

Prezado Senhor Frederico Prandi:

Sou uma estudante e falante de vários idiomas que se mudou para o Brasil para estudar o português na UFFA.

Após ler seu texto "como falar dois idiomas quase me deixou maluco" publicado na revista on-line da Babbel, eu venho mostrar minha satisfação e apoio relacionado com o tema.

Falar mais de duas línguas supõe um desafio, na vez a pessoa se sente de ideias em várias línguas e fica confuso, sem perceber sua personalidade vai mudando dependendo da língua que fala.

Eu falo principalmente quatro línguas, o português que ainda estou aprendendo, o espanhol e francês por ser as línguas oficiais de meus pais e o inglês que é minha língua materna.

Entre essas línguas eu posso escolher três que são: o espanhol, o português e o francês; minha língua materna é muito difícil na escrita, eu só a uso na oralidade.

O espanhol é a língua que sempre falei desde criança, por tanto eu me apoio sempre em ela para falar o português. Também é a língua que me causa muita confusão por sua semelhança com o português tanto na fala quanto na escrita.

Espero que esta carta possa ajudar aquelas pessoas que acham que estudar e falar mais de duas línguas é uma missão impossível de alcançar, que eles vejam que com muita prática é possível.

Atenciosamente,

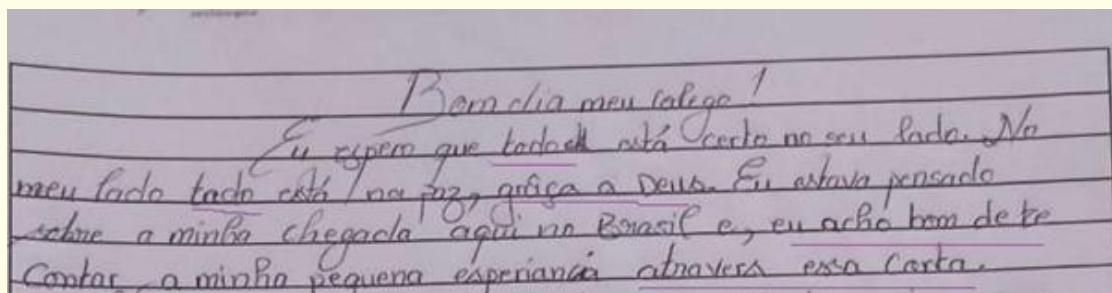
XXX

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Machado, 2023.

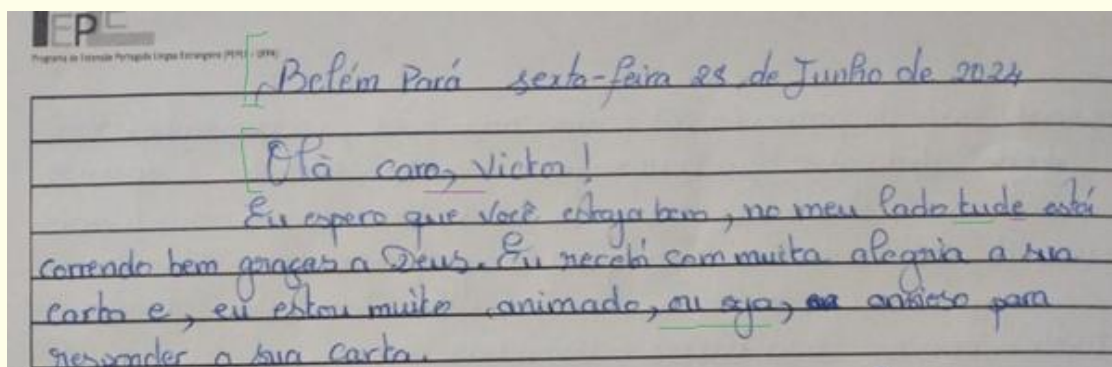
ANEXO B: Produções escritas - Oficina de escrita acional para o desenvolvimento de carta pessoal

Primeira escrita sem orientações sobre as o gênero Carta pessoal



Os desvios identificados têm base na língua de origem do aluno, o francês.

Reescrita , após realização completa do modelo didático de Sales, 2019.



Introdução mais organizada, alguns desvios foram corrigidos e o aluno fez uso de novo vocabulário aprendido durante as oficinas.

RELAÇÕES DIALÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E PLANOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LETRAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Raquel Amorim dos Santos (UFPA)¹

Carmen Teresinha Baumgärtner (UNIOESTE)²

Samara Ferreira da Silva (UFPA)³

INTRODUÇÃO

Esta análise é parte do Projeto de Pesquisa intitulado *Política de Currículo e Relações Étnico-Raciais: formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura de Universidades Públicas Brasileiras*, que envolve os cursos de Letras com formação em Língua Estrangeira e Língua Materna Português, Italiano, Espanhol e Inglês, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel, e o curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal.

A pesquisa descreve como foi realizada a análise sobre a formação inicial de professores, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Planos de Ensino dos cursos de Letras e suas discursividades, sob a perspectiva da análise do discurso bakhtiniana, com o objetivo de identificar as Relações Étnico-Raciais. Nosso objetivo é compreender como a formação de professores de Letras incorpora essas relações, com base nos princípios legais antirracistas (Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares).

As Relações Étnico-Raciais configuram-se como um campo de conhecimento que busca reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, destacando suas contribuições culturais, políticas e sociais para a

¹ Docente da Universidade Federal do Pará -UFPA, Faculdade de Pedagogia (FAPED), do Campus Universitário de Castanhal (CUNCAST) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Campus de Bragança (UFPA). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos - NEAB/UFPA. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

² Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel do Curso de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Campus de Bragança (UFPA). Graduada em Pedagogia e Letras, pela mesma instituição. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos - NEAB/UFPA. E-mail: samara.pesquisaufpa@gmail.com

formação da sociedade nacional (Santos, 2022). A ERER visa combater o racismo e a discriminação racial, contribuindo para transformações nas dimensões ética, cultural, política e pedagógica dos processos educativos na Educação Básica, no Ensino Superior e nas políticas públicas afirmativas demandadas pelos movimentos sociais, a fim de desconstruir os cânones cristalizados pela história colonial e pelo currículo de perspectiva eurocêntrica.

A reflexão sobre o currículo deve estar instalada como tema central nos projetos pedagógicos de curso, nas pesquisas, na teoria pedagógica, bem como na formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, é necessário compreender como os discursos do currículo para a formação inicial de professores pactuam com a adaptação ou resistência à hierarquia imposta pela herança da colonialidade na produção do saber, pelo epistemicídio político-ideológico e pela uniformização do conhecimento.

No currículo, expressam-se diferentes concepções que se manifestam em distintas vozes, um campo polifônico, permeado por uma linguagem dialógica, axiológica, ideológica e de relações de poder (Bakhtin, 2006). O currículo, portanto, “[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva[...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas” (Apple, 2009, p. 59).

Moreira e Silva (1994, p. 8), em consonância com essa perspectiva, afirmam que o currículo é um artefato social e cultural, imbricado nas relações de poder. Um terreno de produção, contestação e transgressão estruturado por meio de uma linguagem que não é neutra. Trata-se, sempre, de uma interação de forças e interesses, a partir de processos interativos entre agentes sociais historicamente situados. Refletir sobre a linguagem no campo do currículo é compreender a língua como uma estrutura socioideológica, uma arena de embates impregnada de axiologias que refletem a diversidade de enunciados oriundos de seu contexto histórico e social (Bakhtin, 2006).

Na concepção de Silva (2005, p. 150), “[...] currículo é um lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder, o currículo é trajetória[...]. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade.” O currículo, como gênero discursivo, manifesta-se na esfera do discurso educacional, acadêmico e institucional (Bakhtin, 2003), expresso de forma textual — no caso da formação inicial de professores, por meio do Projeto Pedagógico de Curso e, na Educação Básica, por meio do currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Projeto Político-Pedagógico, aos Planos de Ensino, entre outros. Para Bakhtin (2003), a

variedade de gêneros do discurso é infinita, dada a amplitude da atividade humana, que se desenvolve mediante a complexidade das relações sociais, culturais e políticas imbricadas no contexto educacional.

O currículo dos cursos de formação de professores deve ser concebido para dar visibilidade às culturas e vozes dos grupos sociais marginalizados, frequentemente silenciados ou estereotipados, o que compromete suas possibilidades de reação e afirmação (Santomé, 2011). Pimenta (1999), por sua vez, entende que a formação de professores reflexivos deve ser concebida como um projeto emancipatório, no qual as instituições desempenham o papel de espaços de resistência e transformação. Para tanto, é fundamental desnaturalizar o racismo, as práticas e os discursos que perpetuam desigualdades raciais e silenciam as contribuições afro-brasileiras, africanas e indígenas na formação da sociedade nacional.

Para Carneiro (2023), monitorar a implementação da Lei 10.639 é fundamental, pois permite, por meio da sua aplicação em sala de aula, refletir corretamente sobre como os grupos étnicos que formaram o país se relacionam no espaço escolar e fora dele, bem como sobre os fatos históricos que possibilitaram a estruturação do racismo na sociedade, perpetuando a negação da plena cidadania da população negra e a manutenção das desigualdades sociais, sobretudo na educação.

A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais deve ocorrer de forma estruturante no PPC e reverberar nos Planos de Ensino dos cursos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel, a fim de atender às exigências dos dispositivos legais antirracistas, como as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Dessa forma, na segunda parte desta pesquisa, busca-se analisar como as disciplinas que mencionam a ERER em suas ementas se apresentam na formação inicial de professores de pedagogia e língua/linguagem. No entanto, por meio das análises, foi possível constatar que o tratamento dessa temática é abordado minimamente nas ementas das disciplinas e não é efetivamente incorporado nos Planos de Ensino da formação inicial de professores, como será demonstrado nas próximas seções.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LETRAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

1. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Campus de Castanhal/UFPA

O processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) possibilitou a implantação do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, a partir da Resolução nº 1.355/CONSEPE, de 3 de fevereiro de 1986, expandindo-se para outros municípios do estado do Pará, em regime intensivo é destinado a professores da rede pública.

A implantação do curso de Letras na cidade de Castanhal exigiu uma reestruturação institucional da UFPA, considerando o distanciamento da capital, bem como a necessidade de adequar-se às demandas específicas do campus situado na região metropolitana de Belém e no interior do estado. De acordo com o PPC de Letras (FALE/UFPA): Até 2008, o Curso de Letras de Castanhal seguiu inteiramente o mesmo Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Letras do campus de Belém (Resolução nº 3.541/CONSEPE, de 14 de agosto de 2007). Naquele período, o MEC estabeleceu novas diretrizes para os cursos superiores, os quais foram repensados e redefinidos para atender às novas demandas históricas e sociais do país.

Assim, o PPC de Letras de Belém passou, a partir de 2009, por algumas alterações para adequar-se às demandas do campus de Castanhal. Mesmo com essa reestruturação curricular ocorrida em 2009, evidenciou-se a ausência da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispositivos que deveriam compor a fundamentação jurídica e ementário do PPC do referido curso.

A Faculdade de Letras, em meados de 2013, iniciou o processo de criação do PPC do curso de Letras Língua Portuguesa do campus de Castanhal, incorporando parcialmente o projeto adotado em Belém (Resolução nº 3.541/CONSEPE, de 14 de agosto de 2007), ampliando-o e adequando-o à realidade local. Em 2017, foi construído um novo PPC, alinhado às demandas de desenvolvimento e integração da Amazônia, bem como à necessidade de formação de professores de língua/linguagem voltada para o Ensino Básico.

O PPC enfatiza as práticas e conteúdos pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo principal é “[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os levem a estabelecer relações dialógicas no âmbito de sua comunidade e além dela” (UFPA, 2017, p. 15). Com isso, a justificativa do curso propõe um movimento de reafirmação da “[...] licenciatura para o atendimento tanto das demandas relacionadas à constituição sociocultural da região quanto de questões voltadas para a realidade nacional e ainda internacional”, conforme o documento. O PPC enfatiza a importância da existência do curso na região nordeste paraense para a formação de professores de Língua Portuguesa voltada ao Ensino Básico e à cultura da pesquisa na área de língua/linguagem, uma vez que o campus atende às demandas de municípios circunvizinhos que necessitam de professores da área.

O PPC está alinhado à Resolução nº 2 do CNE-CP/MEC, de 1º de julho de 2015, e seus fundamentos norteadores da formação docente baseiam-se em princípios éticos, epistemológicos e didático-pedagógicos. A partir desses princípios, são definidas três dimensões que compõem os saberes do perfil do egresso: saber usar a língua/linguagem; saber sobre a língua/linguagem; e saber ensinar a língua/linguagem.

A matriz curricular organiza-se em 49 disciplinas, divididas em três dimensões que se desdobram em cinco grandes eixos de competências: a) Eixo de Uso da Língua/Linguagem enfatiza o Inglês como língua estrangeira e as oficinas de produção oral e escrita; b) Eixo de Reflexão da Língua/Linguagem com ênfase nos campos da Linguística, da Língua Portuguesa e da Literatura; c) Eixo da Prática Profissional contempla disciplinas relacionadas à didática e à docência, incluindo Estágios Supervisionados, Política Educacional, LIBRAS e Recursos Tecnológicos; d) Eixo das Atividades Complementares (AC) promove a organização de minicursos, oficinas e seminários, conforme exigido por lei; e) Eixo de Elaboração de Projetos e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse PPC, percebe-se a incorporação da temática étnico-racial em algumas disciplinas do curso, como Formação da Literatura Brasileira; e Variação Linguística e Ensino de Língua (Eixo de Reflexão da Língua/Linguagem), que abordam a influência da cultura afro-indígena; e no Seminário de Educação, Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira (atividade complementar - AC), com foco na “[...] política nacional de inclusão social na Educação, incluindo aí as questões inter-raciais” (UFPA, 2017, p. 30). Nesse sentido, é necessária a ampliação das discussões relacionadas ao

“[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, p. 1).

1.1 Planos de Ensino do curso Letras Língua Portuguesa (FALE/UFPA)

Dentre os Planos de Ensino apresentados pela Faculdade de Letras (FALE), foram identificadas quatro disciplinas que abordam, ainda que minimamente, as influências das línguas indígenas: Linguística II e III, Introdução aos Estudos Linguísticos e Literatura Brasileira II. Essas disciplinas aludem, de forma pontual, às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que ampliaram as perspectivas sobre a inclusão do ensino da história e das culturas indígenas.

No entanto, entre essas disciplinas, apenas a ementa da disciplina Língua Portuguesa VIII, com carga horária de 60 horas, faz referência às influências negras na construção da língua portuguesa no Brasil. Constatou-se que essa ementa foi construída pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal do Pará – Campus Belém, pertencente ao Centro de Letras e Artes. Portanto, trata-se de uma disciplina anterior à elaboração do PPC analisado, de 2017. Isso permite compreender a presença de um referencial teórico antigo e desatualizado, sendo que os documentos possuem um intervalo de oito anos entre si e ainda não incorporam efetivamente as determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

2 Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Materna e Estrangeira(s) e suas respectivas literaturas, Campus de Cascavel/UNIOESTE

O campus de Cascavel seguiu o Parecer nº 4879 do Conselho Federal de Educação (C.F.E.), promulgado em 1975, que consolidou a validação do curso. Em 1976, o curso passou a integrar o Decreto Federal nº 77.173, que rege o reconhecimento da Graduação em Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel. Em 2013, houve a renovação do reconhecimento dos cursos. Desde 2017, a Licenciatura em Letras da UNIOESTE oferece três habilitações voltadas à formação bilíngue: I. Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com respectivas literaturas; II. Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com respectivas literaturas; III. Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Italiana, com respectivas literaturas. Cada

habilitação possui ementas específicas voltadas à formação de profissionais que atuem nas áreas de língua materna e estrangeira.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) organiza a matriz curricular da Licenciatura em Letras com uma carga horária total de 3.396 horas, distribuídas em 116 disciplinas e seis ementários, conforme descrito a seguir:

a) Língua Portuguesa: com disciplinas obrigatórias para todas as habilitações, nos campos de Estudos Linguísticos, Sintaxe, Produção Textual, Morfologia, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa;

b) Literatura: também com disciplinas obrigatórias para todas as habilitações, abrangendo Estudos Literários, Cultura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Clássica, Universal, Infantil e Juvenil;

c) Língua Inglesa: voltada à formação específica dessa habilitação, incluindo tópicos sobre Cultura, Língua e Literaturas de Língua Inglesa;

d) Língua Espanhola: também voltada à formação específica da respectiva habilitação, com conteúdo sobre Cultura Hispânica, Língua Espanhola, Literaturas Hispano-americana e de Língua Espanhola;

e) Língua Italiana: com tópicos referentes à Cultura, Língua e Literaturas de Língua Italiana;

f) Disciplinas optativas: abordam temáticas diversas, como Literatura Afro-brasileira e Africana, Aprendizagem de Línguas, Letramento e Alfabetização, Gêneros do Discurso, Reflexão Linguística e Gramatical, Oralidade, Produção Escrita em Línguas, Tradução, Formação de Professores, Filosofia e aspectos sociológicos da linguagem.

Além disso, o curso contempla a produção de monografia e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas disciplinas do curso visa atender às determinações das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), a fim de contribuir para a formação de professores de línguas conscientes da diversidade étnico-racial. No entanto, constatou-se que apenas 11 das 116 ementas tratam diretamente das temáticas relacionadas aos dispositivos legais antirracistas. Algumas abordagens concentram-se especificamente em temas como relações de gênero, sexualidade, diversidade sexual e multiculturalidade.

As disciplinas de Língua Portuguesa, voltadas aos Estudos Literários e Estudos Linguísticos, integram a formação básica de todos os professores de Letras, sendo

organizadas em unidades temáticas e constituindo-se como componentes obrigatórios para todas as habilitações (Português, Italiano, Espanhol ou Inglês). Também há disciplinas destinadas à formação específica em língua materna e estrangeira. Portanto, a abordagem das relações étnico-raciais deve fundamentar-se em aportes teóricos consistentes e na legislação antirracista vigente, a saber: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

2.1 Planos de Ensino do curso de Letras Língua Materna e Estrangeiras e suas respectivas literaturas (Campus de Cascavel/UNIOESTE)

Entre os Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias do curso de Letras da UNIOESTE, três disciplinas destacam-se por abordar a cultura negra: Estudos Linguísticos II, História e Formação da Língua Portuguesa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa. Essas disciplinas, organizadas em unidades temáticas, são obrigatórias para todas as habilitações, incluindo Inglês, Espanhol e Italiano.

No entanto, ao analisar os planos de ensino da área de Estudos Literários, observa-se que a presença da Educação Étnico-Racial nas disciplinas obrigatórias é limitada, restringindo-se, por exemplo, a algumas discussões dentro de Literatura Infantil e Juvenil e Cultura Brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) enfatizam a importância da literatura na formação docente, pois ela deve ser utilizada como ferramenta fundamental para abordar temas relacionados às culturas afro-brasileira e africana. As DCNERER sugerem que as disciplinas de Literatura e História do Brasil integrem a literatura negra, reconhecendo a história e as contribuições dos afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira, de modo a promover o entendimento e a valorização das identidades culturais e a formação de uma consciência crítica sobre as questões de raça, etnicidade e diversidade.

Por outro lado, os Planos de Ensino das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado revelam uma lacuna significativa, evidenciada pela ausência de enunciados relacionados às relações étnico-raciais, o que compromete a formação de profissionais de língua estrangeira e materna. Essa lacuna resulta em uma compreensão

limitada da diversidade étnico-racial e perpetua a invisibilidade e marginalização de culturas. Embora as disciplinas Literatura Afro-brasileira e Africana e Educação e Diversidade estejam mencionadas nas ementas das disciplinas de estágio no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elas nunca foram ofertadas. Isso evidencia uma falha significativa na formação docente, que poderia promover uma educação mais inclusiva e crítica no combate ao racismo e à discriminação.

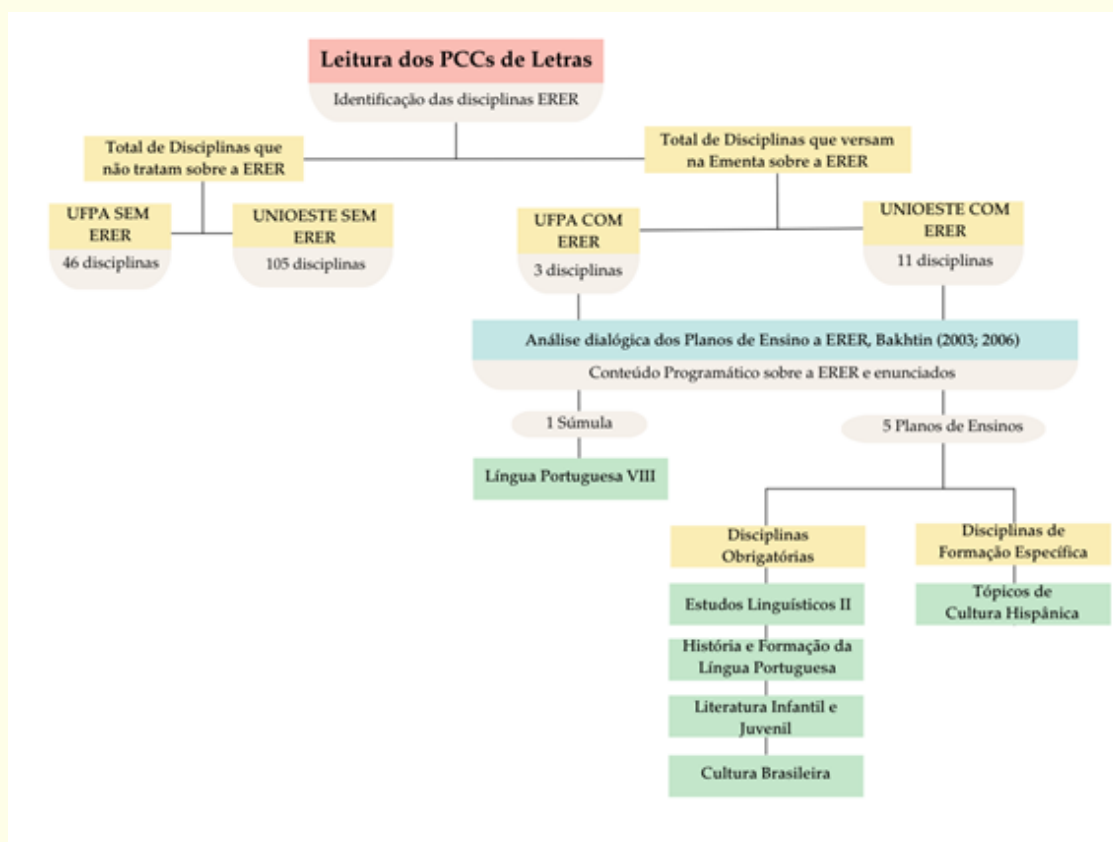
3 A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Ensino na Formação Inicial de Professores de Letras de Universidades Públicas Brasileiras

As secretarias das Faculdades de Letras disponibilizaram os PPCs, os Planos de Ensino ou súmulas e as ementas. A partir desses documentos, foi realizado um levantamento de dados para identificar de que forma as disciplinas incluem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na formação inicial dos professores de Letras. Nesse viés, foram analisados Planos de Ensino de seis (6) disciplinas, em um contingente total de 165 disciplinas dos cursos de Letras.

A análise dos dados partiu da leitura de todos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com o objetivo de identificar enunciados que fizessem menção à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo de forma explícita. Após essa etapa, foi realizada a seleção dos Planos de Ensino.

A partir da análise dos PPCs dos cursos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, foi possível identificar um número significativo de ementas que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, ao analisar a responsividade dessas ementas nos Planos de Ensino em relação à ERER, ou seja, como essa temática se concretiza nos cursos de Letras, realizou-se a categorização das disciplinas em dois grupos: das Disciplinas que não mencionam a ERER; e das Disciplinas que incluem a ERER em sua ementa (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1 – Descrição metodológica baseada na filosofia da Linguagem em Bakhtin (2003; 2006) sobre análise do PPC e disciplinas que versam sobre a ERER FALE/UFPA 2017 e Letras/UNIOESTE 2017



Fonte: Autoras 2025, baseado nas Ementas dos PPC FALE/UFPA 2017 e Letras/UNIOESTE 2017

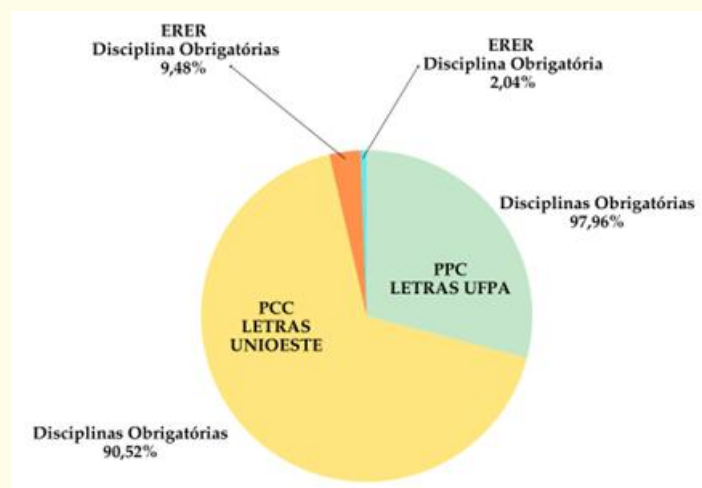
Foi realizada a coleta dos Planos de Ensino dos cursos que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Embora existam ementas que mencionam essa temática, ainda se trata de um número reduzido: a UNIOESTE apresenta 11 de 116 disciplinas com menção à ERER, enquanto a UFPA contabiliza apenas 3 de 49.

Observou-se, portanto, uma drástica redução da efetivação da temática nos Planos de Ensino. Na UFPA, apenas uma súmula, da disciplina Língua Portuguesa VIII, faz referência à ERER. Já na UNIOESTE, foram identificados cinco Planos de Ensino com essa abordagem: três pertencentes ao campo da Literatura, um à área da Linguística e outro à formação específica em Língua Espanhola.

Em termos quantitativos, observa-se que, na UFPA, apenas 6,12% das disciplinas possuem menção à ERER em suas ementas. Esse percentual sofre uma queda expressiva quando se analisa o conteúdo programático efetivamente mobilizado nos Planos de Ensino, reduzindo-se a apenas 2,04%, representado exclusivamente pela já citada disciplina Língua Portuguesa VIII.

A UNIOESTE, por sua vez, apresenta percentuais um pouco mais elevados: 9,48% das disciplinas indicam conteúdos relacionados à ERER em suas ementas. Desses, apenas 4,31% se concretizam em conteúdos efetivamente abordados nos Planos de Ensino, onde há uma disciplina da habilitação em Língua Espanhola e 4 planos obrigatórios para todos os cursos de língua materna e estrangeira (Português, Inglês, Espanhol e Italiano).

Gráfico 2 – Proporção de Planos de Ensino que Disciplinas que versam sobre a ERER-FALE/UFPA 2017 e Letras/UNIOESTE 2017



Fonte: Autoras 2025, baseado nas Ementas dos PPC FALE/UFPA 2017 e Letras/UNIOESTE 2017

A distância entre os enunciados presentes nas ementas e a efetiva incorporação da ERER nos Planos de Ensino revela uma tensão estrutural entre o discurso normativo e a materialização concreta das práticas formativas na formação docente, refletindo os limites da institucionalização de uma educação antirracista. À luz da filosofia da linguagem de Bakhtin, mesmo que o signo ideológico da ERER se manifeste formalmente nas ementas, ele não se materializa como enunciado responsivo na formação de professores. Portanto, essa temática ainda é incipiente, o que reitera a urgência de práxis curriculares mais comprometidas com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Em síntese, a ausência de Planos de Ensino relacionados às demais ementas, que silenciam os enunciados referentes à ERER nas disciplinas de Letras, limita a análise sobre como as questões étnico-raciais são efetivamente abordadas nos currículos da formação inicial de professores de língua e linguagens.

A análise dos Planos de Ensino do curso de Letras da UFPA revela a ausência de aplicação das determinações legais no currículo. Os dados indicam que, com exceção da disciplina Língua Portuguesa VIII, que aborda em sua súmula as influências linguísticas africanas e indígenas por meio do estudo de crioulos e pidgins, as demais disciplinas analisadas como: Linguística II e III, Introdução aos Estudos Linguísticos e Literatura Brasileira II, não apresentam Planos de Ensino disponíveis. Dessa forma, são disciplinas cujo conteúdo programático não contempla as exigências das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Essa configuração curricular da UFPA apresenta aspectos que requerem atenção. A abordagem das influências africanas e indígenas está restrita ao âmbito linguístico, sem articulação com as dimensões históricas e socioculturais previstas na legislação, que apontam a literatura como instrumento integrador das histórias e literaturas afro-brasileiras e africanas.

A ERER não é incorporada em disciplinas fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais na formação da língua e da literatura brasileiras, o que contraria o Parecer CNE/CP 03/2004, que estabelece o caráter transversal da Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os níveis de ensino, conforme preveem as DCNERER.

No curso de Letras da UNIOESTE, voltado à formação de professores de Língua Materna e Estrangeiras nas habilitações em Português, Italiano, Espanhol e Inglês, a ERER está presente em apenas cinco disciplinas, segundo os Planos de Ensino: Estudos Linguísticos II, Literatura Infantil e Juvenil, História e Formação da Língua Portuguesa, Cultura Brasileira e Tópicos de Cultura Hispânica. Nota-se que a temática étnico-racial se dilui frente ao grande contingente de disciplinas que não a mencionam, além de não haver qualquer menção à contribuição da cultura africana nas disciplinas de formação específica em Inglês e Italiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de abordagens sobre a história e a cultura afrodescendente, africana e indígena na maioria das disciplinas dos cursos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, impossibilita o reconhecimento das contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira. A invisibilidade da temática colabora para o epistemicídio estrutural, que se manifesta por meio do apagamento e do

silenciamento das diversas formas de conhecimento e saberes desses grupos, pelo referencial teórico. Dessa forma, as propostas curriculares analisadas não estão substancialmente alinhadas aos dispositivos legais antirracistas.

A inclusão das relações étnico-raciais como temática transversal demandará a reestruturação curricular, uma vez que provoca a modificação de uma estrutura historicamente consolidada, pelo viés eurocêntrico. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e dos Planos de Ensino dos cursos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, evidencia avanços pontuais, mas ainda insuficientes, quanto à incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores. A pesquisa revelou que, embora algumas ementas façam menção à temática, a efetivação da ERER nos Planos de Ensino permanece restrita a um número reduzido de disciplinas: apenas uma na UFPA e cinco na UNIOESTE, o que corresponde a 2,04% e 4,31%, respectivamente, do total de disciplinas analisadas.

À luz da filosofia da linguagem de Bakhtin, observa-se que, mesmo quando os signos ideológicos relacionados a ERER estejam presentes nas ementas, eles não se realizam como enunciado responsivo no processo formativo dos futuros docentes. Em outras palavras, os dispositivos legais antirracistas ainda não revelados, de maneira significativa.

Essa ausência de abordagem sistemática das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas impossibilita o reconhecimento das contribuições desses grupos para a literatura, cultura, língua/linguagem e tantas outras expressões artísticas.

Além disso, a pesquisa demonstrou que a ERER aparece de forma tímida e fragmentada, geralmente restrita ao campo dos componentes optativos da Linguística ou da Literatura Infantil, e ausente nas disciplinas específicas relacionadas a língua materna e estrangeiras. Isso reforça a ideia de que o tratamento da temática ainda está longe de cumprir sua função transformadora, conforme preveem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Nesse viés, torna-se urgente uma reestruturação curricular que promova a inclusão substancial da temática étnico-racial nas diferentes áreas dos cursos de Letras. Essa reformulação deve considerar aportes teóricos e metodologias comprometidas com a justiça social, capazes de sensibilizar a prática docente e promover a formação de professores dispostos a enfrentar o racismo estrutural e educar

para a valorização da diversidade. A introdução de novos conteúdos, abordagens pedagógicas e referenciais teóricos não apenas enriquece os currículos, como também transforma os espaços de formação em territórios de resistência e de produção de outras epistemologias da língua e linguagem.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.html. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Raquel Amorim. **Por uma educação antirracista: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UFPA. **RESOLUÇÃO nº773, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2017**. Aprova o Regimento do Campus Universitário de Castanhal. Reitoria da Universidade Federal do Pará, 2017.

UNIOESTE. **RESOLUÇÃO nº 017b99-COU**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, 1999.

UNIOESTE. **RESOLUÇÃO nº 214/2015-CEPE, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2015**. Aprova, para aplicação gradativa a partir do ano letivo de 2016, o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura, da Unioeste/Campus de Cascavel, 2015.

TOPONÍMIA, MUDANÇA DE NOME E CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A REALIDADE NA VILA DO PRATA (IGARAPÉ-AÇU)

Mariely Sousa da Silva (UFPA)¹

Carmen Lúcia Reis Rodrigues (UFPA)²

INTRODUÇÃO

O simples ato de nomear carrega consigo as marcas de um povo, sua língua, sua história, sua cultura, ou seja, a própria identidade de um grupo social, pois a escolha de determinado nome não ocorre de forma isolada, geralmente, está ligada a características ou a acontecimentos históricos do local. Portanto, este trabalho visa abordar a toponímia ligada às mudanças sócio-históricas da Vila do Prata (o primeiro leprosário agrícola do Brasil), localizada no município de Igarapé-Açu, no estado do Pará. A pesquisa tem como base teórica sobretudo os estudos da toponimista Maria Vicentina do Amaral Dick, pioneira nos estudos toponímicos no Brasil. Desse modo, pretende analisar a importância dos topônimos na preservação da identidade sócio-histórica da vila do Prata e investigar as razões que levaram às mudanças na nomeação da localidade. Os motivos que levam ao surgimento do nome de um determinado lugar são considerados, nos estudos de Dick, como causas denominativas do topônimo (1990a; 19990b).

Ao longo deste trabalho, buscaremos destacar a importância do estudo da toponímia para o resgate histórico de uma determinada localidade, procurando mostrar a história de grupos sociais esquecidos pelo tempo, até mesmo estigmatizados pela sociedade, e o papel dos topônimos como “fóssil linguístico”.

Nesse viés, esta pesquisa pretende contribuir significativamente para a toponímia de Igarapé-Açu, ao qual pertence a Vila do Prata, tendo em vista os poucos estudos desenvolvidos no município a respeito dessa temática, pois foram identificados apenas dois trabalhos no ramo da Toponímia realizados em Igarapé-Açu. Sendo o primeiro de Costa (2018), o qual explorou a toponímia das ruas e travessas de Igarapé-Açu; e o segundo relativo ao estudo dos nomes das escolas municipais do município, realizado por Lima (2019).

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará-campus de Castanhal, Email: marielysilva190@gmail.com

² Doutora em Linguística; professora de Linguística da Universidade Federal do Pará/ Campus de Castanhal, Email: carmenrodrigues89@yahoo.com

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, para a qual procedeu-se, primeiramente, a um levantamento bibliográfico e, em seguida, a uma pesquisa de campo para a catalogação dos nomes usados para nomear a vila. Como parte da pesquisa de campo, realizamos uma entrevista com dois moradores antigos, a fim de confrontarmos as informações encontradas nos documentos oficiais com relatos de moradores³ conhecedores da história do lugar. E, assim, buscou-se analisar os nomes dados à Vila Santo Antônio do Prata, doravante Vila do Prata, conforme os seus habitantes costumam denominá-la mais frequentemente.

Este trabalho está organizado em quatro tópicos. O primeiro apresenta algumas considerações teóricas, chamando a atenção para os principais conceitos da Toponímia e sua conexão com os contextos sociais e históricos dos espaços nomeados. O segundo tópico descreve a metodologia adotada, detalhando os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, bem como o procedimento utilizado para a análise dos dados. O terceiro tópico reconstrói a história da localidade estudada, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos. O quarto dedica-se à identificação e discussão dos diversos nomes atribuídos à vila entre o final do século XIX e início do século XX. Como parte desse tópico, apresenta-se uma reflexão sobre os efeitos sociais associados ao período em que a Vila do Prata foi usada como espaço para tratar pessoas afetadas pela hanseníase.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A toponímia está presente no cotidiano da humanidade, refletindo uma das mais antigas atividades humanas, o simples ato de nomear acidentes geográficos. No entanto, a Toponímia caracteriza-se como uma disciplina científica encarregada de estudar os nomes próprios de lugares, e se insere no campo da Onomástica, a ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios.

Cabe ressaltar, que “Antes de tudo, a toponímia é um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não exclusivamente” (Dick, 1980, p. 8), por isso abrange não somente a área da Linguística, mas também a História, a Geografia, a Sociologia etc. Sendo assim, o ato de nomear lugares carrega consigo a história, a cultura e a identidade de um povo, mesmo que estes tenham sido consumidos pelo tempo, ou seja, a escolha dos topônimos não ocorre de forma isolada.

Ao ato de nomear impregnam-se marcas sociais, históricas e culturais de uma dada comunidade e, ao estudar essa nomeação, essas marcas e todo o contexto dessa comunidade à época da denominação emergem, de modo que a memória cumpre o papel de subsidiar o trabalho de resgate da identidade sociocultural a partir da análise desses nomes (Bastiani, 2016, p. 203).

Dessa forma, é possível determinar, através dos estudos toponímicos, quem foram os habitantes de determinado local, rastrear eventos históricos ocorridos nesse lugar e as questões geográficas, políticas e sociais. Por isso, é concebível afirmar que os nomes de determinada vila, rua ou travessa, por exemplo, funcionam como “verdadeiros fósseis linguísticos”, os quais caracterizam e refletem a história, a(s) língua(s) da comunidade em um determinado período. Portanto, por meio dos dados toponímicos coletados em um local é possível investigar a história de seus habitantes e, consequentemente, sua cultura e identidade. Para Santos (2015, p. 175),

A identidade forma-se da tríade lugar, topônimo-habitante, traduzindo-se como mediação entre o sujeito e o contexto da sua vida, onde mora com sua família, sua relação com seus vizinhos e amigos, os ambientes que frequenta (escola, trabalho, igreja etc.), tudo isso faz parte da construção da personalidade e identidade de um indivíduo ou grupo.

Diante disso, evidencia-se a profundidade que está no simples ato de nomeação dos espaços geográficos, o qual se entrelaça à história de determinada comunidade e reflete significativamente a formação da identidade individual e coletiva do grupo pertencente a essa comunidade. Pois, como destaca Bastiani (2016, p. 2003),

Não é possível imaginar um relato histórico em que não sejam indicados os nomes para os lugares onde os acontecimentos tiveram lugar na história. Os nomes nos dizem sobre as línguas e os povos, sua cultura, história social e seus recursos [...] (Fonseca, 1997, *apud* Bastiani, 2016, p. 2003).

Portanto, ao nomear determinada localidade, registra-se, de certa forma, nesse topônimo, a história sociocultural dos habitantes do lugar. Por isso, ao se estudar os topônimos de uma localidade é possível reconstituir a história do local.

2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, para a qual procedeu-se, primeiramente, a um levantamento bibliográfico e, em seguida, a uma pesquisa de campo para a catalogação dos nomes usados para nomear a Vila do Prata, suas ruas e travessas. Foram encontrados livros de autoria da própria comunidade, incluindo diários oficiais e livros pertencentes à Igreja, os quais contêm dados histórico da vila. No entanto, no que se refere à cartografia da localidade, há uma escassez de dados. Senso assim, fez-se necessário uma entrevista dialogada com dois moradores da

Vila do Prata, com o intuito de se compreender as razões que levaram ao emprego de cada uma das denominações da referida localidade, ao longo do tempo, o que Dick explica como causa denominativa. Ou seja, trata-se do momento da escolha do nome pelo denominador “e das razões que o levaram, dentro de um processo paradigmático de possibilidades, a selecionar uma delas, a que mais respondesse às suas necessidades momentâneas de opção” (Dick, 1990a, p. 49).

Quanto às entrevistas realizadas, a escolha dos moradores entrevistados teve como principal critério o fato de terem morado no mínimo 30 anos na vila. Optou-se por entrevistas dialogadas, semiestruturadas, com apenas dois moradores do local, uma vez que os dados coletados foram suficientes à realização da pesquisa.

Em um primeiro momento, as perguntas foram direcionadas ao levantamento de dados pessoais dos entrevistados, a saber: nome, idade, sexo, profissão, além de perguntas relativas ao tempo de permanência na localidade. Em seguida, direcionamos os questionamentos para o contexto histórico e social da Vila do Prata. E, por último, foram feitas perguntas relacionadas aos nomes da vila e de suas ruas.

A primeira entrevistada, a moradora A ⁴, mudou-se para a Vila do Prata em 1981, assim que o leprosário foi desativado, quando tinha apenas três anos de idade, e hoje, com 46 anos, é uma das colaboradoras responsáveis pelo projeto “Raízes e memórias do Prata”, o qual busca preservar e reconstituir a história da localidade.

Já o segundo entrevistado, o morador B, foi deixado pelo pai na Vila do Prata quando tinha apenas cinco anos, pois sua mãe era interna do leprosário e ele era suspeito de ter contraído a hanseníase, suspeita essa que se confirmou. Anos depois, sofreu o impacto da doença em seu corpo. Atualmente, com 73 anos, ainda mora na vila, se formou como professor de história e atuou na escola municipal da vila por mais de 10 anos. Portanto, fez parte do período de leprosário e da atual Vila do Prata e, por isso, possui um rico conhecimento do lugar.

Após a realização da pesquisa de campo, foi feita a transcrição das entrevistas, para, assim, se proceder às análises. Inicialmente, foram analisados os nomes que a Vila do Prata recebeu ao longo do tempo; em seguida, o contexto sócio-histórico de cada um dos períodos em que houve essa mudança na nomeação; e, por fim, se houve algum impacto social na vida dos moradores devido à carga histórica verificada tanto na pesquisa bibliográfica quanto nas entrevistas. Tendo em vista que uma das propostas

⁴ No decorrer do trabalho, os dois moradores entrevistados serão identificados como moradora A e morador B.

desta pesquisa é analisar os nomes usados para a localidade Vila do Prata e a sua relação com a identidade sociocultural dos moradores locais, foram explorados trabalhos vinculados à historicidade, à memória e à cultura da vila, além de outros materiais direcionados à toponímia. Para isso, recorreremos aos trabalhos de Souza Araújo (1924), Muniz (1913), Santos (2015) e Bastiani (2016), além dos trabalhos de Dick datados de 1990.

3 BREVE HISTÓRIA DA VILA SANTO ANTÔNIO DO PRATA

A Vila Santo Antônio do Prata, pertencente ao município de Igarapé-Açu, na região nordeste do estado do Pará, foi fundada no final do século XIX e início do século XX, e ao longo da sua história abrigou diferentes grupos sociais. Conforme Souza Araújo (1924), em um primeiro momento, a vila foi fundada em decorrência da catequização dos indígenas Tembé, em 1898, os quais habitavam a região nesse período e, por isso, a vila foi denominada como *Núcleo Indígena Santo Antônio do Maracanã*. Em um segundo momento, em 1921, a vila foi sede de uma cadeia correcional, ou seja, um presídio que funcionou até 1924, período este que ficou conhecida pelo nome de *Colônia Correccional do Prata*. Porém, nesse mesmo ano, foi criado, de certa forma, um novo presídio, pois foi instaurado o primeiro leprosário agrícola do Brasil na *Colônia do Prata*, outra denominação usada na época.

De acordo com dados obtidos por meio das entrevistas, no período de 1924 a 1980, a Vila do Prata ficou conhecida como *Lazaropolis do Prata*. Nessa fase de leprosário, a vila foi fechada e os indivíduos que moravam lá e que não possuíam hanseníase foram indenizados e obrigados a deixarem suas casas, plantações, pois, como a doença não possuía cura, muitos menos um tratamento eficaz, as pessoas internadas no local não podiam ter contato com indivíduos saudáveis.

Portanto, esse período de leprosário foi o de maior impacto social da história da vila, uma vez que pessoas de diferentes estados brasileiros, e até mesmo de outros países, eram retiradas de suas famílias contra a própria vontade e levadas à vila para tratamento médico, ou seja, existia uma política de isolamento compulsório que culminava em exclusão social, como também na perda da identidade social, já que muitos desses internos morreram no leprosário sem contado com a sociedade ou familiares.

Atualmente, a vila é denominada Santo Antônio do Prata, de acordo com a Lei Municipal N° 610/2007, no entanto, o peso social dos períodos citados

está impregnado nos seus topônimos, fato que será evidenciado no tópico referente à análise e discussão de dados, onde também será apontada a perda de identidade dos internos e o estigma associado ao período de leprosário da Vila do Prata.

4 AS NOMEAÇÕES DE VILA DO PRATA: final do século XIX (1898) ao início do século XXI (2007)

Os dados coletados totalizam 30 topônimos, sendo sete deles referentes às denominações do nome da própria vila e 23 relativos às suas ruas e travessas. Como este artigo faz parte de uma pesquisa maior que se encontra em desenvolvimento, serão apresentadas somente as mudanças dos topônimos identificados referentes aos nomes da vila: cinco oficiais e dois não oficiais, usados pelos moradores do lugar, conforme o quadro abaixo.

Nomes da vila do Prata em ordem diacrônica	
Topônimos	Topônimos não oficiais
1. Núcleo Indígena Santo Antônio do Maracanã (1898-1900);	
2. Colônia Santo Antônio do Maracanã (1900);	
3. Colônia Santo Antônio do Prata (1902);	
4. Colônia Santo Antônio do Prata (1902);	Colônia Correccional do Prata (1921-1923);
5. Colônia de Hansenianos do Prata (1924);	Lazaropolis do Prata (1924-1980);
6. Vila Santo Antônio do Prata (2007).	

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados extraídos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo

O primeiro registro toponímico que se tem conhecimento relativo à nomeação da vila do Prata é o nome *Núcleo indígena Santo Antônio do Maracanã*, denominação essa dada pelos padres capuchinhos, em 1898, quando se instalaram próximo à aldeia dos indígenas Tembê, localizada entre o rio Maracanã e o rio Prata, para realizar a catequização dos “selvagens” (Muniz, 1913).

Ademais, ao longo da pesquisa histórica-social da Vila do Prata, é possível inferir que o primeiro nome dado à localidade foi criado pela forte influência da igreja católica, pois como já foi mencionado, o local surgiu para ser povoado e para ser usado como um espaço de catequização dos indígenas. Logo, a denominação *Núcleo Indígena Santo Antônio* faz referência a essa ocupação jesuíta. Já o formante *Maracanã* refere-se ao rio Maracanã, o qual faz parte do território do Prata, ou seja, do núcleo indígena.

Na sequência, como pode-se observar no quadro acima, o nome da vila sofreu uma pequena alteração. O topônimo *Núcleo Indígena* foi retirado do nome oficial e foi substituído por *Colônia*. Dessa forma, a partir de 1900, o nome oficial passou a ser *Colônia Santo Antônio do Maracanã*. Tal fato ocorreu porque haviam se passado dois anos desde a instalação da ocupação jesuíta, e nesse período formou-se uma comunidade constituída por agricultores, a maioria vindos do Nordeste, indígenas e padres jesuítas. Sendo assim, houve essa necessidade de mudança no topônimo, já que o local não era mais habitado apenas por indígenas e não se restringia somente à catequização.

Em 1902, houve outra mudança no nome da *Colônia Santo Antônio do Maracanã*, a qual passou a ser denominada *Colônia Santo Antônio do Prata*. Essa mudança ocorreu devido à proximidade entre a localidade e o rio Prata, como é destacada no trecho abaixo, pela moradora A:

quando foi fundada a colônia indígena Santo Antônio do Maracanã, é... eles visavam muito o rio Maracanã por ser um dos maiores rios que cortava o Prata. Só que pela proximidade do rio Prata, que é aquele da ponte, aí trocou, entendeu?! A pedido do Frei Daniel de Samarate, trocaram, em 1902, autorizado pelo Doutor Paz de Carvalho (moradora A).

A partir do relato da moradora A, observa-se que uma das razões que levaram às primeiras denominações da Vila do Prata está relacionada a sua proximidade com os rios Maracanã e Prata, que banham o território do Prata, ou seja, o motivo das nomeações diz respeito à hidrografia do lugar. No entanto, essas nomeações também tiveram influência da doutrina cristã, por meio dos padres capuchinhos, vinculados à ordem religiosa franciscana, cujo santo venerado é Santo Antônio de Pádua.

Segundo Souza Araújo (1924), entre os anos 1921 e 1923, o Prata foi cede de uma cadeia que recebia os detentos de alta periculosidade vindos da capital, Belém. Nesse período, o Prata era chamado popularmente de *Colônia Correccional do Prata*, porém manteve seu nome oficial como *Colônia Santo Antônio do Prata*. Desse modo,

podemos observar que se trata de uma toponímia paralela, isto é, um topônimo que, embora não esteja registrado oficialmente como nome do local, é usado pelos moradores. Clementi e Isquardo (2023, p. 9) destacam que “a perpetuação da toponímia paralela depende muito da memória coletiva dos habitantes da localidade, também com a possibilidade de desaparecimento, com as mudanças de geração e interesses”.

Dessa forma, em relação à toponímia paralela, buscamos dados socioculturais e históricos da vila para chegarmos às possíveis explicações que levaram ao topônimo paralelo, *Colônia Correccional do Prata*. Souza Araújo (1924), cita o topônimo no seguinte trecho:

A colônia correccional, fundada em 10 de agosto de 1921, de acordo com a Lei n. 1.747 de 18 de novembro de 1918, está instalada no edifício onde funcionava o antigo instituto da infância desvalida em S. Antonio do Prata (Souza Araújo, 1924, p. 11).

Observa-se que o autor utiliza o nome “Colônia correccional” para se referir à cadeia instalada na Colônia Santo Antônio do Prata, ou seja, não era o nome da Colônia de fato, mas o forte impacto que a instalação desse presídio trouxe para a localidade levou os indivíduos a referirem-se à colônia por esse nome. No entanto, por se tratar de uma colônia agrícola correccional afastada, sem fácil acesso a não ser pelo rio, os presos conviviam, de certa forma, com os colonos, os indígenas também e com alguns agricultores, embora essa convivência fosse supervisionada. De acordo com relatos do morador B, os presos andavam acorrentados pelas ruas do Prata. E todo esse contexto histórico-social que a instalação da cadeia correccional trouxe para a vila contribuiu, significativamente, para o surgimento da denominação *Colônia Correccional do Prata*.

Além disso, de acordo com Souza Araújo (1924), em 1922, o estado do Pará escolheu a Vila do Prata para ser sede do primeiro leprosário agrícola do Brasil e, em 1924, foi inaugurado oficialmente. A partir de então, mudou-se o nome de *Colônia Santo Antônio do Prata* para *Colônia de Hansenianos do Prata*, a qual ficou conhecida como *Lazaropolis do Prata*, topônimo este também não oficial, que marcou profundamente a história da Vila do Prata e a levou a ter reconhecimento nacional pelo peso social que a rodeava, uma vez que Lazaropolis do Prata foi o primeiro leprosário agrícola do Brasil e, por isso, foi vendida à União, em novembro de 1922 (Souza Araújo, 1924). Nesse período, a vila foi fechada e passou a ser um local de internação obrigatória para as pessoas contaminadas pela hanseníase. A partir de então, apenas os indivíduos em tratamento, os médicos e outros trabalhadores podiam frequentá-la, já

que a vila passou a ser domiciliada somente por leprosos. Nesse contexto, surge o topônimo *Lazaropolis do Prata* para denominar a localidade. Cabe evidenciar que o topônimo *Lazaropolis* é a junção do nome Lázaro, que faz referência ao personagem bíblico contaminado pela lepra, mais o sufixo grego -pólis, que significa cidade. Assim, o designativo *Lazaropolis*, em substituição à *Colônia Correccional*, é uma alusão a São Lázaro e, portanto, sua escolha foi motivada pelo fato de o local ter se transformado em uma colônia de leprosos.

Após o encerramento do Leprosário em meados dos anos 80, a Vila do Prata cuja denominação oficial era *Colônia de Hansenianos do Prata* voltou a ser chamada por *Colônia Santo Antônio do Prata*, no entanto, foi somente em 2007, com a Lei Municipal N°.610/2007, que houve a mudança de colônia para vila e a retirada da nomeação, carregada de estigma, *Colônia de Hansenianos do Prata*. Assim sendo, o nome oficial se tornou *Vila Santo Antônio do Prata*, atual nome da localidade.

4.1 A perda de identidade dos internos e o estigma associado ao período de leprosário

Durante mais de cinco décadas o Prata serviu como cenário do primeiro leprosário agrícola do Brasil, fato este que deixou marcas profundas em seus moradores até os dias atuais, principalmente, pela forte repressão e o regime fechado imposto aos internos do leprosário, pois devido à doença eles não podiam ter contado com pessoas sadias, com exceção dos trabalhadores do local. O regime era tão severo que, segundo Souza Araújo (1924, p. 52), a Vila do Prata, ou o Prata, como também é referida pelos seus moradores, possuía uma administração especial, livre, que elegia seu governador e seu conselho administrativo, além disso, possuía uma moeda própria para evitar a proliferação da hanseníase.

Nesse período o Prata tinha até uma moeda própria, não lembro de ter nota, era moeda de 100 reis, que tinham o nome de “hospício dos lázaros”. Essa moeda era própria daqui. Cheguei até a pegar, a ver. Se eu soubesse que hoje teria tanta procura eu teria guardado (morador B).

De acordo com o relato do morador B, observa-se que a criação da moeda própria para a colônia recebeu o nome “hospício dos lázaros”, a qual faz referência direta aos leprosos. A criação da moeda se deu pelo fato de os internos precisarem se adaptar ao local e à sua retirada da sociedade, já que não podiam usar a moeda nacional vigente para evitar a proliferação da hanseníase. Mas, ao mesmo

tempo, precisavam receber algum tipo de pagamento, pois os doentes trabalhavam na agricultura e recebiam por isso. Posto isso, a moeda foi criada para trazer uma falsa sensação de inclusão social, pois o próprio nome da moeda já os excluía e os colocavam em um determinado grupo desfavorecido socialmente.

O Prata foi considerado por muito tempo um laboratório a céu aberto, pois muitos pesquisadores, principalmente da área da saúde, faziam testes nos doentes sem seus consentimentos, dado que a hanseníase não tinha cura nem tratamento eficaz. Tal fato, infelizmente, contribuiu para a perda de identidade dos indivíduos acometido pela doença, já que serviam como cobaias para os testes de remédios contra a doença e eram chamados por números, como é relatado pelo morador B:

Nesse período, a gente servia de cobaia no posto médico. Éramos chamados por números, parecia um presídio. O meu número era 2918. Eles nos chamavam, davam remédio, mas não falavam pra que era, qual efeito, só éramos obrigados a tomar sem questionar. Tinha gente que tomava esses remédios e melhoravam, outros morriam (morador B).

No relato do morador B, podemos observar que os indivíduos perderam até mesmo o direito de serem chamados por seus nomes, uma vez que eram chamados pelo número de suas fichas, como é o caso do morador B, cujo número era 2918. Em outras palavras, eram apenas mais um número entre os vários indivíduos afetados pela hanseníase. Por causa da doença, perderam o direito ao próprio nome, ao contado com a família, ao direito de ir e vir e, conseqüentemente, sua identidade porque foram isolados da sociedade; e muitos morreram no local. Por conseguinte, o que era para ser uma questão de saúde pública, transformou-se em um problema social devido à violência sofrida no leprosário, seja psicológica ou física, além do estigma sofrido não apenas pelos moradores da Vila do Prata, mas também pelos seus descendentes, como é destacado pela moradora A:

Se vai alguém procurar emprego, um jovem que se formou, mesmo que nem more mais aqui, mas tem a família daqui. Estudou pra Castanhal, por exemplo, se formou, mas como a família é daqui e ele leva o comprovante de residência daqui, pode ter certeza que é difícil pra ele conseguir. (moradora A)

Tendo em vista que o nome “Prata” é constantemente associado ao lugar “daquela doença” e que muitas pessoas ainda pensam que seus moradores possuem hanseníase, os habitantes da vila relatam dificuldades em conseguir emprego em cidades próximas por causa do peso histórico que assombra a vila. Portanto, embora

o leprosário tenha sido desativado, o impacto social deixou fortes sequelas nos indivíduos que tiveram suas vidas mudadas pela doença e pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar ao longo desse trabalho, os motivos que levaram às mudanças nos topônimos da Vila do Prata estão fortemente ligados ao contexto sócio-histórico que a rodeia, sobretudo ao período de catequização e ao período da criação do leprosário, visto que, como foi evidenciado ao longo desse artigo, os nomes dados à vila seguiram o seu contexto histórico, em outras palavras, as ocupações que esta recebeu ao longo do tempo.

Todavia, apesar da grande quantidade de dados históricos sobre o Prata, o que facilitou a pesquisa referente às causas denominativas dos seus topônimos, enfrentamos um enorme desafio em relação aos dados cartográficos, fato que culminou, obrigatoriamente, na pesquisa de campo, a qual contribuiu para o conhecimento dos sete designativos criados para a localidade, no percurso de cem anos. Por meio deste estudo, observou-se que os topônimos que denominaram a vila marcaram grupos sociais estigmatizados e esquecidos socialmente, preservando suas histórias ao longo tempo.

Assim, as nomeações dadas à Vila do Prata mostram que nomear um espaço geográfico vai muito além do simples ato de nomeação, já que, ao fazer isso, o denominador atribui significado ao lugar, identidade, e, conseqüentemente, contribui para que a história do local seja preservada e estudada.

Embora os resultados obtidos tenham sido significativos, esta pesquisa encontra-se em andamento, e é um recorte de um estudo mais abrangente que buscará abordar de forma mais ampla os topônimos da Vila do Prata.

REFERÊNCIAS

- BASTIANI, C. Topônimos, Nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento. **DLCV**, João Pessoa, PB, v. 12, n. 2, p. 189–207, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/30024>. Acesso em: 15 agosto. 2024.
- CLEMENTI, S. B.; ISQUERDO, A. N. A toponímia oficial e paralela na nomeação de praças de Cuiabá/MT. **Signótica**, Goiânia, v. 35, p. e74029, 2023. DOI: 10.5216/sig.v35.74029. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/74029>. Acesso em: 18 abril. 2025.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990b.

DICK, M. V. P. A. **A Motivação Toponímica**. Princípios teóricos e modelos taxionômicos. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, FFLCH-USP, 1980.

DOS SANTOS, Luiz Eduardo Neves. Toponímia, poder identidade: uma abordagem acerca dos logradouros centrais em São Luís, Maranhão. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 28, p. 171–195, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2016.18873. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/18873>. Acesso em: 15 agosto. 2024.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA ARAUJO, H. C. d. 1924. **Lazaropolis do Prata**: a primeira colônia agrícola de leprosos fundada no Brasil. Empresa Graphica Amazonia, Belém, 1924

PALMAS, Muniz João de. **O Instituto de Santo Antonio do Prata** (Município de Igarapé-Assú). Belém, 1913. Disponível em: <https://obrasraras.fcp.pa.gov.br/publication/file/livros/oinstitutasantantoniodoprata1913>. Acesso em: 25 de março. 2025.

VOCABULÁRIO BILÍNGUE PORTUGUÊS-ESPAÑOL DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS CON NOMBRES DE ALIMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Carla Furtado Carréra (UFPA)¹

Ivan Pereira de Souza (UFPA)²

1 INTRODUCCIÓN

Lingüísticamente hablando, nada es tan particular cuanto la forma de expresarse, principalmente para la cultura de un pueblo, visto que la manera de comunicarse, construida socialmente, es la marca de su singularidad. Asimismo, la fuerte relación que la economía provoca entre países, en este caso especialmente los latinos, es uno de los puntos importantes para el intercambio de la lengua y cultura (Ortiz, 2000). De esta manera, la lengua permanece viva y el léxico intercambiando y manteniendo las relaciones humanas.

Uno de los recursos lingüísticos globalmente empleados en la comunicación humana son las unidades fraseológicas, que en Rios (2009, p. 394 apud Rios 2003, p. 24) vemos que son “combinações de palavras convencionais de uma língua: memorizadas como um todo, estáveis (portanto, fixas ou com um certo grau de fixação) e recorrentes”. La fraseología es una área vasta e interesante, pero en este trabajo enfocaremos en las Expresiones Idiomáticas (EIs) para análisis y construcción de nuestro repertorio.

El uso de expresiones idiomáticas en nuestro cotidiano es innegable, así que, enseñar un idioma a partir de este punto es indispensable para que los alumnos tengan un mejor aprendizaje, o sea, que les proporcione una inmersión en la lengua meta debido a la alta carga cultural que llevan, como bien señala Ortiz-Alvarez (2000, p. 5):

Ao visitarmos um país estrangeiro, conseguiremos penetrar de fato na sua vida, entendermos e sermos entendidos se soubermos as características dessa cultura, desse povo cuja língua estudamos. Parte dessas características, hipotetizamos, estará refletida no acervo de metaforicidade que se plasmou na vasta produção de idiomatismos na língua-alvo.

Dada esta importancia, nuestro objetivo es crear un repertorio contrastivo bilingüe portugués-español, restringido a nombres de alimentos, destinado a los

¹ Professora de Letras – Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. carla.carrera@castanhal.ufpa.br

² Professor Associado de Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. tradutor.ivan@gmail.com

profesores de lengua española para que tengan a disposición este conocimiento y puedan utilizarlo en sus clases.

Para tanto, empleamos una investigación cualitativa, que implicará una búsqueda en diccionarios monolingües de la lengua portuguesa, a partir de un corpus con la nomenclatura de alimentos brasileños; después compilaremos en artículos las expresiones idiomáticas encontradas (que llevarán la expresión idiomática, su clasificación gramatical, su significado, ejemplo y su equivalente en español). Todo esto con el objetivo de contestar la pregunta que nos motivó a realizar este trabajo: ¿cómo el uso de un repertorio contrastivo bilingüe portugués-español de expresiones idiomáticas con nombres de alimentos puede contribuir para una mejor inmersión en la enseñanza de ELE?

Por fin, haremos una reflexión acerca de las posibilidades al enseñar a partir de Expresiones idiomáticas en clases de lengua extranjera. Para las bases teóricas que guiarán nuestra investigación, contamos principalmente con las consideraciones de Souza y Durão (2019), Ortiz Alvarez (2000), Rios (2009), Molina (2004) y Porto-Dapena (2002).

A continuación, veremos los procedimientos para la construcción del repertorio, que son: la delimitación del léxico, los pasos metodológicos para el proceso de búsqueda de las expresiones, el resultado con los artículos listos y, por fin, nuestras consideraciones.

2 DELIMITACIÓN DEL LÉXICO Y LA FRASEOLOGÍA

La delimitación y elección por nombres de alimentos se da a los años de estudio junto al grupo de investigación del Laboratório de Lexicografia, Terminologia e Tradução (LLTT), de la Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, donde investigábamos la ciencia del léxico con énfasis en el campo léxico de nombres de alimentos y construimos el corpus base de este trabajo: el Dicionario Bilingüe Contrastivo portugués-español de nombre de Alimentos (DBC-Ali)

Siendo la fraseología una de las importantes partes de la ciencia lingüística, hacer un repertorio de EIs con nombres de alimentos se convirtió en un objetivo a alcanzar para constatar su apoyo en la enseñanza de ELE al paso que es difícil, no obstante, acerca los alumnos, pues las expresiones forman parte de su realidad, tanto en la lengua materna cuanto en la lengua extranjera. Vemos esto señalado en Ortiz-Alvarez (2000):

As expressões idiomáticas, parte integrante e rica de todas as línguas, representam um dos elementos mais pitorescos dela. São traços característicos muito importantes da língua falada, e constituem uma grande dificuldade para estrangeiros, porque é impossível conhecer uma língua quer falada, quer escrita, sem se conhecer um número de expressões idiomáticas ou pelo menos as mais usadas. (Ortiz-Alvarez, 2000, p. 3)

El repertorio de expresiones idiomáticas aquí propuesto, como ya se ha mencionado, tuvo su punto de partida en el piloto de Souza y Durão (2019). De esta manera, es importante destacar algunas condiciones importantes que los autores determinaron para que sean consideradas expresiones que abarcan el recorte que investigamos, como la presencia de pluriverbalidad, estabilidad y el sentido figurado, según Ortiz Álvarez (2000), y la eliminación de expresiones con nombres de animales que apuntaban que estaban vivos, como en la expresión brasileña “chorar como bezerro desmamado” y fraseologías que aparentemente servirían, pero no se trataban de alimentos, como vemos en “carta na manga” (Souza y Durão, 2019).

Así, este trabajo es una continuidad a la producción de un repertorio contrastivo bilingüe que relacione las expresiones idiomáticas en las dos lenguas investigadas – portugués-español –, destinado a brasileños luso hablantes aprendices de español como lengua extranjera, pero en este caso es específicamente a los aprendices en formación.

3 CONSTRUCCIÓN DEL VOCABULARIO

Para nuestra propuesta de un repertorio de idiomatismos de alimentos, tenemos primeramente los aportes teóricos de la lexicografía, a partir de Porto-Dapena (2002, p. 16), que señala la importancia de la recopilación del léxico para la ampliación de sus estudios:

el quehacer del lexicógrafo consiste, como es bien sabido, en la elaboración de diccionarios, obras cuyo objetivo no es otro que la recopilación del léxico de una o varias lenguas, lo cual hace de la lexicografía algo necesariamente relacionado con otras disciplinas lingüísticas, en especial con aquellas que, como la lexicología, la semántica y la gramática, se ocupan en alguna medida del estudio de las palabras.

Así que, en el primer paso nos ocupamos de recoger en los diccionarios de lengua portuguesa brasileña – Diccionario Houaiss de la lengua portuguesa (DHPL), de Houaiss (2009) y en los Diccionarios informatizados Michaelis y Caldas Aulete – las expresiones idiomáticas, a partir de lexías sencillas de la nomenclatura del *corpus* desarrollado en el Diccionario Bilingüe Contrastivo portugués-español de nombre de Alimentos (DBC-Ali), de acuerdo nuevamente con los procedimientos de Souza y Durão:

Consultamos lemas como abacaxi, café, coco, batata, filé, etc. tentando ver se havia ocorrência marcada por ♦, que caracteriza fraseologismos, e acrescentamos à lista de ‘nomes de alimentos’ duas colunas, uma para o Houaiss e outra para o Ferreira, doravante, respectivamente, DHLF e DALP. (Souza y Durão, 2019, p. 85)

En los diccionarios físicos, realmente vemos que “os dicionários parecem não ter uma definição precisa de unidade fraseológica, pois na maioria das vezes não oferecem distinção entre as palavras compostas, as unidades fraseológicas e as parênticas.” (Souza y Durão 2019, p. 87). Sin embargo, en los diccionarios informáticos hubo la distinción de Expresiones Idiomáticas de las palabras compuestas, debido su versión más actual, favoreciendo la búsqueda por las locuciones de manera rápida y fluida.

El segundo paso fue la búsqueda de los equivalentes en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) de las expresiones recopiladas. A partir de la definición de cada locución idiomática, buscamos en el diccionario y obtuvimos gran parte de los equivalentes a través de este método, aunque a veces tuvimos que recurrir a sitios web. Para esta técnica, Ortiz Álvarez destaca que:

Para poder localizar os equivalentes certos teremos de usar a sensibilidade lingüística inata e a adquirida com a experiência e o estudo sistemático da língua estrangeira. Por outro lado, será necessária a habilidade lexicográfica suficiente para interpretar significados e vertê-los de uma língua para a outra (Ortiz Alvarez, 2000, p. 13)

Con la recopilación de las unidades fraseológicas y sus equivalentes, en el tercer paso compilamos en artículos todo el repertorio de las expresiones idiomáticas, del cual son compuestos por: las entradas con las unidades fraseológicas en lengua portuguesa brasileña, seguido de su clasificación gramatical, después su definición en lengua española, luego el ejemplo de uso en lengua portuguesa y, por último, nuestra propuesta de equivalente en español.

Utilizamos cuatro diccionarios de la lengua portuguesa para la búsqueda de expresiones a partir del corpus, siendo un físico (Houaiss) y tres digitales (Aulete, Michaelis y Diccionario de la Real Academia Española) para ampliar nuestra investigación y agotarla. Como resultado, obtuvimos en nuestra búsqueda 36 expresiones idiomáticas con nombres de alimentos.

Así como en la búsqueda de Ortiz Alvarez (2000), al igualar las expresiones en las dos lenguas, también observamos en nuestra investigación que gran parte de las expresiones idiomáticas poseen “elementos diferentes mas semelhantes no significado” (Ortiz Alvarez, 2000, p. 10), y pocas con

“um ou mais elementos semelhantes e outros elementos diferentes, mas com igual sentido” (Ortiz Alvarez, 2000, p. 10), fomentando así la diversidad que las lenguas cargan, pero que todavía se relacionan.

Finalmente, con el producto listo, presentaremos nuestras reflexiones acerca de la enseñanza de ELE con expresiones idiomáticas, además de poner a disposición de profesores de lengua española nuestro material, posibilitando que los aprendientes conozcan lengua y cultura hispanófono.

4 LA FRASEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El producto de este trabajo, como se dijo anteriormente, es un repertorio para fines didácticos, concebido primeramente en Souza y Durão (2019). De esta manera, es importante destacar lo que presenta el documento brasileño *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Ministério da Educação, 2006), que nos sostiene al decir que:

[...] a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua (Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 133)

Exponer los alumnos a otro idioma a partir de una óptica menos instrumental es lo que pretendemos al proponer una enseñanza utilizando las expresiones idiomáticas, pues como señala Higuera (1997, p. 15) “não podemos esquecer o inegável legado cultural que se aprende com as expressões idiomáticas: este pode ser um bom ponto de partida para explicar comportamentos, atitudes, formas de vida, modos de pensar [...] e promover assim uma aprendizagem intercultural.” (apud Lima y Ortiz Alvarez, 2011, p. 83), pues es esencial proporcionar lengua y cultura en el aprendizaje de ELE.

Tenemos también las consideraciones de Molina (2004), que muestra la importancia de desarrollar la competencia léxico semántica. Ir más allá de la gramática en clase de LE, para que sepan utilizarlas en diferentes contextos o registros de lenguaje, además de comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios de la lengua, están involucrados:

[...] la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc., es decir, a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos. (Molina, 2004, p. 491).

Otro punto importante visto en Molina, es la relevancia de tener una metodología que desarrolle la competencia léxica al tener el contacto con contenidos léxico semántico, pues además de la capacidad de reconocer el valor semántico y pragmático de las palabras, también se debe comprender su función estructural dentro del lenguaje y contexto, como apunta el autor:

Interpretar el lenguaje figurado supone algo más que el simple conocimiento del significado referencial; además en el lenguaje figurado hay bastantes conceptualizaciones que son completamente convencionales. Al igual que se dan transferencias negativas y positivas de la lengua materna en el aprendizaje de la LE, también esas transferencias se dan a nivel cultural; por ello, es importante trabajar en el aula el aspecto semántico-pragmático de las unidades tecnológicas cuyo significado, por lo general, es opaco (Molina, 2004, p. 507).

Para aprender una segunda lengua es importante desarrollar primeramente las competencias lingüísticas básicas: hablar, oír, leer y escuchar. Sin embargo, con el avance del aprendizaje, otras competencias se hacen necesarias para elevar su fluidez en la lengua; así que, además de una competencia léxica, tendríamos ahora la necesidad de obtener la competencia idiomática. Rios (2009, p. 396) destaca que

[...]nem toda lexia com significado conotativo faria parte dessa competência, mas apenas as que contivessem uma conotação lexicalizada, recorrente no discurso. Portanto, sugerimos o termo competência idiomática, definido como o conhecimento das EIs de uma língua. Dessa maneira, a competência comunicativa requer uma competência idiomática, para que os aprendizes consigam comunicar-se com eficácia, compreendendo a variada gama de conotações presentes na linguagem cotidiana.

Adquirir una lengua *in loco* es primordial, principalmente al posibilitar que los aprendices de ELE hagan un intercambio para tener el contacto real con los nativos de países latinos o hispano. Saber que existen programas de países hispanohablantes en asociación con Brasil que ofrecen becas de intercambio, como la Fundación Carolina, de España, posibilitando la oportunidad de conseguir dar este gran paso.

No obstante, si los profesores tienen la oportunidad de enseñar una lengua mínimamente con el mismo efecto a través de la fraseología, visto que hoy también es una competencia, ¿por qué no lo hacer? O sea, permitir que las expresiones idiomáticas formen parte del sistema educacional de nuestros alumnos, evolucionando de acuerdo con su nivel y proporcionando una leve experiencia de inmersión en la lengua extranjera.

Ortiz Álvarez (2000) defiende la pertinencia de la enseñanza de expresiones idiomáticas en clase, visto que ciertas expresiones idiomáticas y otras unidades

fraseológicas terminan convirtiéndose en parte del idioma estándar, además de ser una aplicación que rompe con las barreras de la enseñanza gramatical. Es un fenómeno lingüístico importante a ser empleado en el sistema educacional, visto que tiene una fuerte presencia en la comunicación humana. Así, la autora subraya:

Justamente, pelo perigo de não conseguir a compreensão mútua, causando equívocos na linguagem, no discurso, o estudo das unidades fraseológicas é muito importante, sobretudo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, embora existam regras gramaticais definidas, certas expressões e modos de falar metafóricos acabam entrando para o idioma padrão, fixando-se de tal forma que afinal são empregadas por todas as classes sociais. (Ortiz Álvarez, 2000, p. 1)

Algunos puntos en común, en la enseñanza de EIs, observados en los estudios de Rios (2009) y Lima y Ortiz Álvarez (2011) es que, según las autoras, el primer paso es presentar su concepto a los alumnos; como utilizarlas; cómo se comportan en los textos, además de ejercitar con los alumnos, aplicando los conocimientos para que ellos puedan ver en la práctica y utilizarlas en diversos contextos, como Lima y Ortiz (2011) destacan:

Como estratégia para ensinar as expressões idiomáticas, defendida por Lima (1998a, 1998b), sugerimos o critério de apresentação, segundo as equivalências semântico-pragmáticas, ou seja, ao apresentar as expressões idiomáticas aos alunos, podemos introduzir também as equivalências em língua portuguesa. Nesse caso, optamos pela “tradução explicativa”, ou seja, apresentamos ao mesmo tempo a expressão em espanhol e em português, sempre usando-as dentro de um contexto" (Lima y Ortiz Álvarez, 2011, p. 80-81)

Molina también enfatiza que presentar las EIs por criterios semántico y gradualmente (de acuerdo con la edad, por ejemplo) es de extrema importancia también para el funcionamiento de la clase, visto en:

Puede trabajarse la fraseología relativa a la palabra nuclear objeto de estudio (mano: UFS que contengan dicha palabra) o al área temática a la que pertenece (cuerpo humano: UFS relacionadas con la cabeza -juicio o entendimiento-, relacionadas con el corazón -sentimientos-, con los sentidos -percepciones sensoriales-, etc.) y también atendiendo a las funciones comunicativas: felicitaciones, alegría/tristeza, etcétera. (Molina, 2004, p. 507)

Así, el uso de Expresiones Idiomáticas como apoyo en clases de ELE todavía no está tan presente como una herramienta importante. De esta manera, nuestra reflexión es para que se vea la necesidad de una sistematización de enseñanza de EIs, pues “todas estas expresiones institucionalizadas suponen una ayuda para el aprendiz no nativo y

resulta evidente que un repertorio de tal clase es una parte importante para la fluidez de un estudiante de nivel intermedio y avanzado” (Molina, 2004, p. 792).

A continuación, finalmente presentaremos nuestro repertorio lexicográfico contrastivo bilingüe português-español de expresiones idiomáticas con nombres de alimentos.

5 ARTICULOS DE LAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS CON NOMBRES DE ALIMENTOS

A

DESCASCAR UM ABACAXI. Verbal. Solucionar un problema muy difícil. *Só poderei descansar depois de descascar o abacaxi que é o balancete desta empresa. Duro de pelar.*

FALAR ABOBRINHAS. Verbal. Conversación sin contenido, importancia y con disparates. *Mesmo durante a maturidade seguindo os bons conselhos, necessitamos prudentemente faltar a certos compromissos e tirar um tempo para falar "abobrinhas" para não se envelhecer prematuramente. Hablar a tontas y a locas.*

MISTURAR ALHOS COM BUGALHOS. Verbal. Mezclar cosas distintas con ninguna relación entre sí. *Portanto, recomendação óbvia, mas que todos nós precisamos levar mais à letra, não só mas também nas redes sociais: não misturar alhos com bugalhos!! Mezclar churras con merinas.*

ARROZ DE FESTA. Nominal. Persona presente em todas las fiestas. *Ele é um arroz de festa, não perde uma balada por nada. Verbenero.*

ESTAR NOS AZEITES. Oracional. Una persona que está enojada, aburrida. *“...vir da rua com os seus azeites, todo esfogueteado, e de propósito, e muito de propósito, fazer-me o que estão vendo, só para me desfeitear”. Estar encrespado.*

PÔR AZEITONA NA EMPADA DE. Verbal. Ayudar, favorecer a alguien. Não vou querer “botar azeitona na empada” de ninguém. **Echar una mano.**

B

BATATA QUENTE. Nominal. Cuestión complicada, difícil, que nadie quiere asumir. A jornalista Eliane Cantanhêde afirmou nesta sexta-feira, 13, que o senador Aécio Neves (PSDB) virou uma batata quente para o Senado. **Papa caliente.**

PLANTAR BATATA. Oracional. Dejar de molestar. *Quando foi questionado, José Trajano não titubeou na resposta: “Vai tomar banho rapaz. Vai plantar batata. Não faça perguntas comprometedoras”.* **Freír espárragos.**

MOLHAR O BISCOITO. Verbal. Hacer el sexo. *Dois tres quatro cinco meia sete oito/ tá na ora de molhar o biscoito/ eu to no osso mais eu não me canso/tá na hora de afogar o ganço.* **Echar un polvo.**

SER UM BROTO. Nominal. Persona bien conservada, que mantiene el aspecto juvenil. *Aos quarenta, continua um broto.* **Estar hecho un chaval.**

C

SER CAFÉ PEQUENO. Nominal. Situación fácil de solucionar o cosa sin importancia. *“[...] queria dizer que aquilo era café pequeno, que de onde venho a gente come escorpiões no palitinho”.* **Ser pan comido.**

ENTORNAR O CALDO. Verbal. Agravar una situación que ya era difícil. *Sua declaração inoportuna acabou por entornar o caldo.* **Empeorar.**

POR CARAMBOLA. Nominal. Hacer una asociación de cosas. *E, realmente, nunca vi na vida real um sujeito tão possesso e, por carambola, dostoievskiano.* **Por tabla.**

NEM CARNE NEM PEIXE. Nominal. No tomar partido, ser neutro. *“Parece que não somos “carne nem peixe”, nem militares nem funcionários públicos, mas uma espécie híbrida que se pauta sempre pela lógica dos “mínimos direitos” [...]”.* **No ser carne ni pescado.**

ANGU DE CAROÇO. Nominal. Situación confusa, complicada. *E quase me atrapalhei/ e cada passo que eu dei/Cada fogueira pulei/ E nunca mais que larguei/ Aquele angu de caroço.* **Embrrollo.**

QUEBRAR A CASTANHA. Verbal. Quitar la fama de alguien. *O programa tem sido muito bem-sucedido: o Congresso quebrou a castanha do retrógrado sindicato dos professores, ampliou a concorrência nas telecomunicações e estabeleceu a competição no setor de energia.* **Desdorar.**

TOMAR CHÁ DE CADEIRA. Verbal. Esperar algo o alguien por un largo período de tempo. *O paciente tomou um chá de cadeira no consultório do médico.* **Dar (un) plantón a alguien.**

PRA CHUCHU. Nominal. En gran cantidad. *Tinha gente pra chuchu na praia. A punta de pala; para dar y tomar.*

F

SER FARINHA DO MESMO SACO. Nominal. Ser persona de la misma naturaleza, ser igual o tener las mismas actitudes. *Ficar somente criticando o adversário reforça a ideia de que político é tudo farinha do mesmo saco.* **Tal para cual.**

MANDAR ÀS FAVAS. Verbal. Deshacerse de algo o alguien que molesta o estorba. *“(...) Ela representa também o seu momento Jarbas Passarinho, de mandar “às favas, os escrúpulos”. Ou seria, “às favas, a estratégia?”.* **Quitar de encima.**

FEIJÃO COM ARROZ. Nominal. Algo simple, común y rutinario. *Fulano não fez gol, mas também só jogou o feijão-com-arroz.* **El pan de cada día.**

J

CORTAR JACA. Verbal. Elogiar a alguien exageradamente. *Chiquinha por não ter o que fazer, vive cortando-jaca para as filhas de sinhá Luzia.* **Lavar la cara.**

ENFIAR O PÉ NA JACA. Verbal. Sobrepasar los límites, excederse. *Ontem foi a festa de aniversário do João e eu acabei enfiando o pé na jaca, hoje estou de ressaca.* **Pasar de la raya.**

L

TIRAR LEITE DE PEDRA. Verbal. Realizar algo que se consideraba imposible. *O povo brasileiro, infelizmente, é continuamente desafiado a tirar leite de pedra. Encontrar la cuadratura del círculo.*

ENCHER LINGUIÇA. Hacer un discurso largo y vacío de ideas solo para ocupar el tiempo. *Nas 35 linhas da redação, apenas 20 eram de assuntos relevantes, o resto era só para encher linguiça. Meter paja.*

M

RENDER QUE SÓ MANDIOCA DE VÁRZEA. Verbal. Prolongarse demasiadamente. *Aquele jogo rendia que só mandioca de várzea. Írsele a alguien la mano.*

PASSAR MANTEIGA EM VENTA DE GATO. Oracional. Hacer algo en vano; perder el tiempo. *“... que esta tal empresa que o prefeito Elias Lira junto com Barbosa contratou, para resolver o problema da escuridão nas ruas da cidade continua passando “manteiga na venta de gato”, ou seja: tudo continua como antes”. Arar en el mar.*

SUBIR A MOSTARDA AO NARIZ. Oracional. Perder o hacer que alguien pierda la paciencia. *Durante a discussão Caio subiu a mostarda ao nariz. Hacer perder los estribos.*

O

UMA OVA. Nominal. Expresar negación a una situación. *Quando pediu à mãe que o deixasse dormir mais um pouco, ela lhe disse: – Dormir mais, uma ova; hoje é dia de prova. Ni en sueños.*

P

FAZER RENDER O PEIXE. Oracional. Mantener una situación favorable por un largo periodo de tiempo. *Ando a lê-lo aos pouquinhos, desde Fevereiro, intercalando com outros, para saborear cada capítulo e fazer render o peixe. É o que faço com os livros que gosto. Tener la sartén por el mango.*

CHORAR PITANGAS. Verbal. Lamentar; pedir chorando algo que fue negado. “*Nem que ele chore pitanga lhe emprestarei dinheiro*”. **Llorar la carta.**

VIRAR PRESUNTO. Verbal. Morir. “*O capitão Albernaz, que já era conhecido como um dos piores carrascos do DOI-CODI, me disse: 'Começa a falar porque a guerra acabou pra você. Se não falar o que sabe, vai virar presunto'*”. **Chupar faros.**

T

TER OS TOMATES NO SEU LUGAR. Verbal. No dejarse dominar. *Um homem tem que ter os tomates no lugar para ser respeitado.* **No dejarse ensillar.**

TER COMIDO TOUCINHO COM MAIS CABELO. Verbal. Haber superado una situación mayor que la que está pasando. *Este jornalista já comeu toucinho com mais cabelo em 2006, foram pressões de todos os tipos, principalmente psicológicas.* **Llover sobre mojado.**

NÃO SER TRIGO LIMPO. Verbal. No ser una buena persona. “*O Sr. Ricardo Boechat não é "trigo limpo" pois já esteve envolvido no escândalo das telefônicas.*”. **Tener mala leche.**

V

TER MAU VINHO. Verbal. Tener actitudes violentas cuando se emborracha. Um estudo publicado pela Springer, editora de livros e textos académicos, indica que isso não significa que “o copo a mais” possa ser justificação para todo o tipo de comportamentos desadequados e que não há tal coisa como “ter mau vinho”. Tener mal vino.

6 CONCLUSIÓN

Las Expresiones Idiomáticas están incorporados en nuestro cotidiano, son intrínsecas en el habla, muy presentes en el dialecto de las sociedades, de manera que tienen una elevada carga cultural. Por eso, aunque su estudio necesite gran precisión dado su alto nivel de idiomaticidad, es importante su presencia en los capítulos de libros didácticos, avanzando de acuerdo con el nivel y edad de los alumnos.

Creamos un material de referencia porque creemos que, con el acceso a esta información, los profesores y alumnos tendrán acceso a las expresiones correspondientes en su lengua, lo que se supone que se puede utilizarlas sistemáticamente en clase, aplicando en actividades que los alumnos practiquen al usar las locuciones idiomáticas. De esta manera, comprobaríamos su efectividad cuanto al uso en la enseñanza de ELE.

Nuestro repertorio resultó en un total de 36 expresiones con nombres de alimentos. Al analizarlas, observamos que gran parte de las expresiones decurrentes de nombres de alimentos correspondientes en español no tienen un alto grado de semejanza en forma con las brasileñas, sino de sentido, confirmando la diversidad léxica existente entre las dos lenguas.

En Ortiz Álvarez (2000) vemos su reflexión al mostrar la importancia de estudiar el léxico, pues “Ela [linguagem] reflète as tendências de um povo, portanto, a língua não pode dispensar-se de considerar todos os fatores etnológicos e sociológicos. Ela é um instrumento tão sutil e complicado que freqüentemente perdemos de vista a multiplicidade de seu uso.” (Ortiz Álvarez, 2000. p. 1), que, por suerte, desde ahí los estudios lexicales se ampliaron y hoy tenemos diversos estudios que contribuyen para la educación, comunicación y ciencia.

De esta manera, concluimos que en la enseñanza de EI el objetivo es no solo aprender las secuencias léxicas utilizadas en otro país, sino comprender su significado, saber usarlas en diferentes situaciones, desarrollar asociaciones entre ellas y ser capaz de crear mensajes en una variedad de contextos comunicativos. Esto sugiere un enfoque comunicativo más amplio en la enseñanza de lengua española.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

CALDAS AULETE. *Dicionário Caldas Aulete Online*. Lexikon Editora Digital. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

GOMEZ MOLINA. **La (sub)competencia léxico-semántica**. Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.) Editorial S.G.E.L. pp. 491-51 (2004a).

GOMEZ MOLINA. **Los contenidos léxico-semánticos**. Enseñar español como L2 y LE. Vademécum para la formación de profesores. J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.) Madrid, Editorial S.G.E.L. pp. 789-810 (2004b).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Houaiss/Objetiva: Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Lucielena M.; ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 10, n. 1, jan./jun. 2011

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>>. Acesso em: 20 de maio de 2024.

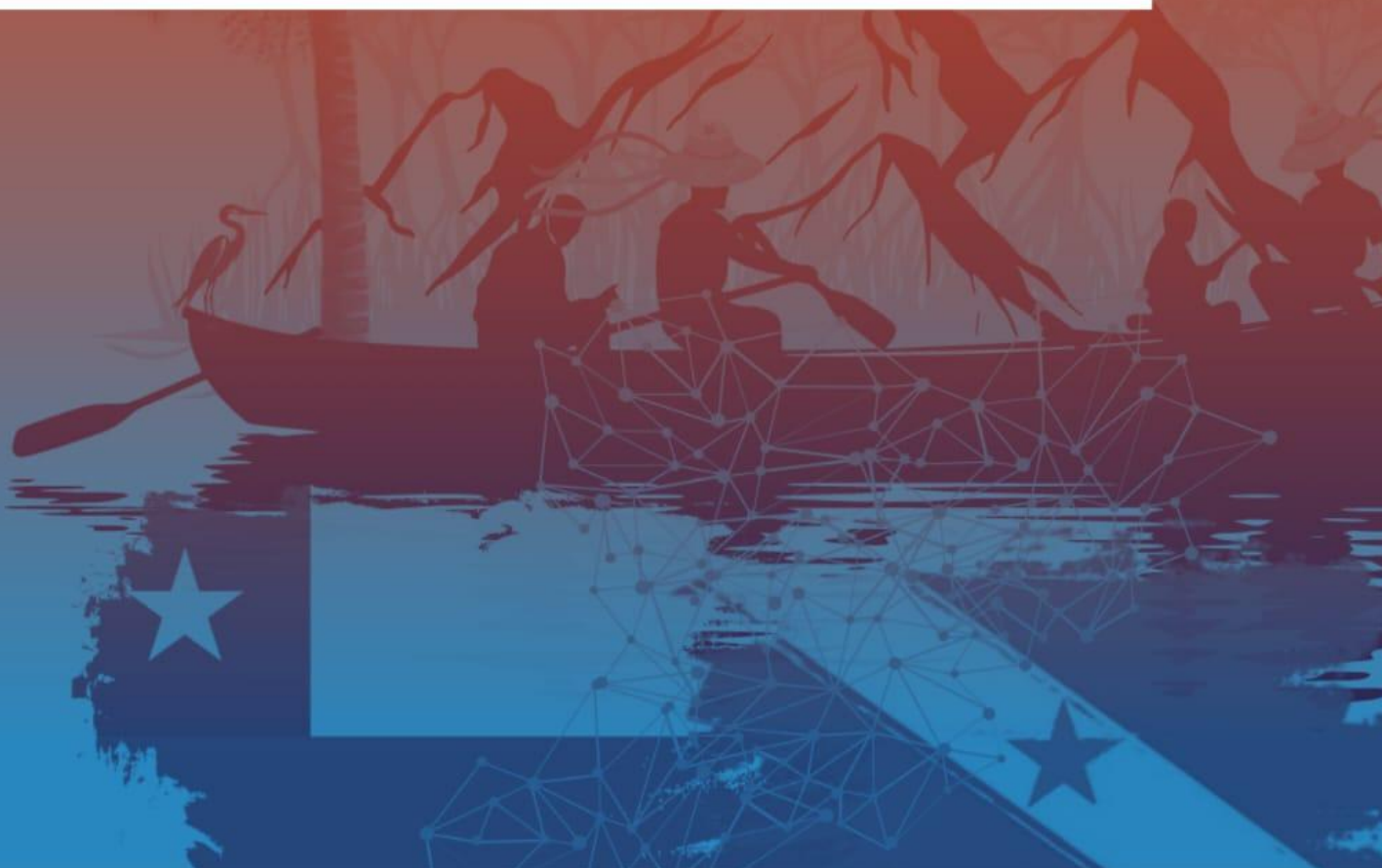
ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem- UNICAMP, 2000.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 23.^a ed. Versão online. Madrid: RAE, [oct, 2014]. Disponível em: <https://dle.rae.es>.

RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.12, n.2, p.393-418, jul./dez. 2009

SOUZA, I. P.; DURÃO, A.B. **Repertório lexicográfico bilíngue contrastivo Português–Espanhol de expressões idiomáticas formadas a partir de nomes de alimentos**¹. Guavira Letras (ISSN: 1980-1858), Três Lagoas/MS, v. 15, n. 30, p. 82-97, maio/ago. 2019.

ESTUDOS LITERÁRIOS



A CULTURA HIP-HOP COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À PRODUÇÃO E CONSUMO DE POESIA ENTRE O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

Lorena da Silva Melo (UFPA) ¹

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade orientada pela busca por resultados práticos, o ensino da poesia nas escolas tem sido progressivamente relegado a segundo plano. Atividades lúdicas e expressões artísticas, como a leitura e a produção poética, são frequentemente consideradas supérfluas, incapazes de atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Nessa lógica, o tempo de educandos e professores deve ser “bem aproveitado” apenas para objetivos pragmáticos, desvalorizando práticas que promovam o prazer da leitura, a sensibilidade e a criatividade. Consequentemente, a poesia, quando ainda presente, é ensinada de forma tradicional e distanciada da realidade infantojuvenil, perdendo espaço na formação escolar.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe uma prática pedagógica que aproxima a poesia das vivências juvenis por meio do Hip-hop, especialmente do RAP, utilizando-o como ferramenta dinâmica para apreciação e produção poética. Parte-se da hipótese de que o RAP, com seu ritmo, narrativa e engajamento social, constitui um meio eficaz de inserir o universo poético, democratizando o acesso à literatura e estimulando a leitura, a escrita e a interpretação, em consonância com as diretrizes da BNCC. A pesquisa adota abordagem bibliográfica, fundamentando-se em estudos que reconhecem o Hip-hop como recurso educacional e apresentam estratégias inovadoras para o ensino da poesia. O referencial teórico apoia-se em autores que defendem uma educação culturalmente situada e transformadora, como Paulo Freire (2013). Sorrenti (2009) enfatiza a mediação docente na leitura poética, enquanto Petit (2009) considera a leitura uma prática de transformação social. Além disso, Tejera (2013) e Silva (2024) destacam o potencial pedagógico do Hip-hop, reconhecendo o RAP como forma legítima de expressão artística e educativa.

1 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. E-mail: lorenasilvamelo1001@gmail.com.

Paulo Freire (2013) critica a chamada “educação bancária”, um modelo pedagógico que concebe os educandos como receptáculos passivos de conhecimento, orientado à adaptação acrítica a uma realidade desigual. Essa lógica instrumentaliza o ensino ao priorizar habilidades técnicas imediatas, em detrimento da reflexão crítica, da autonomia e da formação integral. Reduz-se, assim, a educação a um processo de adestramento voltado ao mercado, desconsiderando a dimensão humanizadora do saber, que envolve a imaginação, a criatividade e a consciência transformadora.

A avaliação escolar tradicional reforça esse modelo. Muitas vezes utilizada como instrumento de controle e classificação, ela valoriza resultados mensuráveis e reproduz uma lógica excludente, centrada em metas pragmáticas (Carminatti & Borges, 2012). Essa prática restringe a autonomia discente e transforma a aprendizagem em mera adequação a critérios quantitativos, desvinculados de um processo formativo amplo.

Esse enfoque produtivista compromete o sentido da educação como experiência estética e crítica, sobretudo no ensino da literatura. A abordagem da poesia, por exemplo, frequentemente limita-se a análises estruturais e exercícios mecânicos, negligenciando seu potencial criativo. Segundo Sorrenti (2009), essa prática enfraquece o “estado de poesia” natural das crianças, esvaziando a dimensão sensível da linguagem poética.

Frente a esse cenário, é necessário que docentes assumam uma postura reflexiva e crítica diante do planejamento escolar, buscando alternativas metodológicas que promovam o desenvolvimento integral dos educandos. A poesia deve ser trabalhada como manifestação literária e artística, e não apenas como ferramenta auxiliar do conteúdo programático. Ao valorizar a ludicidade, a expressão criativa e a diversidade cultural, a escola pode se constituir como espaço de formação de sujeitos críticos, sensíveis e inventivos.

2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACESSO À ARTE E A CULTURA

Diante das desigualdades sociais, da ausência de políticas públicas eficazes e da falta de incentivo familiar, a escola assume um papel central como espaço de acesso à arte e à cultura para crianças e adolescentes – muitas vezes, o único disponível. Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se responsável por proporcionar experiências com diferentes formas de expressão, como a literatura, a música, o teatro e as artes visuais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da sensibilidade.

No Brasil, o acesso precoce à internet por crianças e adolescentes, com 93% da população entre 9 e 17 anos online (TIC Kids Online Brasil, 2024), tem contribuído para o desinteresse pela leitura e outras formas de arte, impactando negativamente o mercado editorial. A pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*, coordenada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), com apuração da Nielsen BookData, revelou que em 2023 o setor registrou uma queda no faturamento e na venda de livros físicos, que mesmo havendo um crescimento na venda de livros digitais, este não compensa a redução. Tal cenário evidencia a urgência de políticas e práticas educacionais que valorizem a literatura como ferramenta essencial de formação cultural e humana.

3 DO ACALANTO AO PENSAMENTO CRÍTICO: A POESIA COMO CAMINHO FORMATIVO

Desde a infância, a poesia está presente na vida humana por meio de acalantos, parlendas, cantigas de roda e brincadeiras rítmicas, contribuindo para o desenvolvimento afetivo, linguístico e poético. Como destaca Sorrenti (2009), essa sensibilidade à sonoridade e ao ritmo é parte integrante da experiência infantil e se manifesta em diversas situações do cotidiano, como jogos verbais e cantos de torcida. No entanto, o avanço de formas de entretenimento menos voltadas à oralidade e à ludicidade tem reduzido o espaço dessas manifestações tradicionais, antes valorizadas em mídias educativas e no convívio familiar.

Essa mudança de cenário exige uma reavaliação do papel da escola e da família na preservação do contato com a poesia, sobretudo na infância. Embora presente na cultura popular, a poesia frequentemente perde sua relevância no ambiente escolar, onde é tratada como um conteúdo técnico ou um recurso comemorativo associado a datas festivas (Souza & Feba, 2011). A abordagem escolar tende a desconsiderar sua dimensão sensível, ao enfatizar termos rebuscados e análises estruturais, o que a torna distante da realidade e dos interesses dos educandos.

A desvalorização tanto da poesia culta quanto da popular é agravada por um viés elitista que ignora a riqueza estética das expressões cotidianas. Sorrenti (2009) argumenta que a poesia pode ser reconhecida em diversas formas culturais, mesmo fora do cânone literário, e que sua apreciação depende de um olhar sensível, capaz de legitimar manifestações orais e populares como poéticas. Nesse contexto, a mediação

pedagógica é fundamental para aproximar o poema da vivência dos estudantes e para transformar a experiência estética em prática educativa significativa.

Cabe ao professor atuar como mediador criativo, estimulando o contato lúdico com a linguagem poética. Isso implica apresentar os elementos formais do poema — rima, ritmo, métrica — de maneira gradual e adequada à faixa etária, priorizando, nas séries iniciais, a experimentação e a produção espontânea em vez de abordagens teóricas rígidas. Ao brincar com palavras, reinventar textos e explorar temas do universo infantil, as crianças desenvolvem sensibilidade estética, oralidade e imaginação, mesmo sem dominar plenamente os significados (Sorrenti, 2009).

Outro aspecto questionável é a seleção dos temas enfocados no texto poético, uma vez que a sensibilidade para a arte independe deles: os poemas podem versar sobre os mais variados assuntos, importando mais o tratamento que lhes é dado. A criança pode apreciar aqueles poemas que revelam mundos talhados pelas insatisfações, desde que sejam esteticamente nivelados às suas possibilidades de entendimento. Ela gosta de jogo, mas gosta também das emoções verdadeiras. Ao pretender que o professor seja um conhecedor da maturidade do seu aluno, espera-se que ele consiga alternativas para responder a tantas indagações. Por esse motivo, a sua participação como iluminador do encontro entre o texto poético e o leitor/aluno tem sido tão colocada em evidência, sobretudo no que se refere às atividades com o referido texto na Educação Infantil e nas séries iniciais. (Sorrenti, 2009, p.22)

A poesia, portanto, não deve ser vista apenas como expressão artística, mas como instrumento formativo. Ao estimular a criatividade, a escuta atenta e o gosto pela linguagem, ela contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos. Ao dialogar com a experiência sensível da criança, a poesia amplia seu repertório cultural e fortalece sua capacidade de interpretar e intervir no mundo (Souza & Feba, 2011).

4 A POESIA NA JUVENTUDE: UMA FERRAMENTA DE AUTODESCOBERTA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Durante a transição da infância para a adolescência, a relação com a poesia se transforma. Se na infância o encantamento reside na ludicidade e no ritmo, na juventude, a poesia passa a ser espaço de reflexão sobre questões existenciais, afetivas e sociais. Para adolescentes em busca de identidade, o poema funciona como espelho de seus conflitos e desejos (Sorrenti, 2009).

Nesse processo, a escola deve atuar como espaço de escuta e experimentação, onde a escrita poética é incentivada como forma de expressão subjetiva e construção de sentido. O educador assume um papel de mediação, auxiliando as estudantes a

reelaborarem suas experiências em linguagem simbólica. A escrita se torna, então, ferramenta de autoconhecimento e afirmação, permitindo que o sujeito juvenil organize e ressignifique emoções. Como observa Petit (2009), o caderno torna-se um abrigo, uma “casa de palavras”, em que cada texto funciona como um fragmento da identidade em formação.

Além de promover o desenvolvimento pessoal, a poesia também favorece a consciência crítica. Ao explorar temas como amor, injustiça social e pertencimento, a escola pode aproximar a linguagem poética da realidade dos jovens e estimulá-los a intervir no mundo por meio da palavra. Para isso, é essencial garantir o acesso equitativo à literatura, promovendo o prazer da leitura e enfrentando barreiras como a insegurança e o distanciamento em relação à cultura letrada. Como aponta Sorrenti (2009), a escrita, especialmente em contextos adversos, pode tornar-se espaço de resistência e afirmação da individualidade.

Contudo, práticas pedagógicas tradicionais e distantes da realidade juvenil frequentemente resultam em desinteresse e exclusão. A superação desse desafio exige metodologias que valorizem a experiência dos estudantes e ampliem as formas de acesso à literatura. Nesse sentido, o movimento Hip-hop constitui uma estratégia potente de aproximação entre juventude e poesia. Suas letras, marcadas por rimas fortes, ritmo próprio e temáticas sociais, ressignificam a linguagem poética em uma estética próxima ao cotidiano dos educandos.

O uso pedagógico do rap e do slam, com análise de letras e performances, pode contribuir significativamente para a democratização cultural. Ao reconhecer essas expressões como legítimas formas de poesia, os educadores rompem com visões elitistas e ampliam o repertório literário dos estudantes, favorecendo tanto a leitura quanto a produção poética como instrumentos de transformação social.

É inegável que o público alvo da escola é composto por crianças e jovens. Muitas vezes, os jovens que foram buscar em movimentos como Hip-hop, aspectos que não encontraram na escola em termos de processos de trocas, são exatamente os mesmos jovens que frequentam as salas de aulas, principalmente das escolas situadas em bairros periféricos. Por conseguinte, a distância entre o mundo escolar, com seus saberes, regras e procedimentos, e o mundo dos alunos, com suas experiências e interesses, tem gerado conflitos para os envolvidos neste processo, ou seja, pais, professores e os próprios jovens. Assim, resta escola duas alternativas: ignorar tal fenômeno e continuar disputando a atenção dos alunos, ignorando a realidade deles fora da escola ou agregar estes valores que os alunos trazem para dentro da escola, reutilizando-os no ambiente escolar a fim de atingir uma meta em comum, a educação destes jovens. (Tejera, 2013, p.51.)

4 MAS O QUE É *HIP-HOP*?

O Hip-hop surgiu no Bronx, Nova York, na década de 1970, em um contexto de crise econômica, precarização urbana e aumento da violência. Segundo Silva (1999, apud Tejera, 2013, p.21), o movimento nasceu da criatividade de jovens negros e imigrantes caribenhos como forma de resistência à exclusão social, à negação de direitos e à desigualdade racial. Desde sua origem, o Hip-hop se constituiu como ferramenta de expressão política e cultural das populações marginalizadas.

O movimento se organiza em quatro elementos principais — DJ, MC, grafite e break (b-boys/b-girls) — que, embora distintos em suas linguagens, compartilham um mesmo propósito: promover a sabedoria e o empoderamento por meio da arte. Mais do que música ou dança, o Hip-hop configura-se como uma manifestação cultural abrangente, que articula estética, linguagem, oralidade, identidade e crítica social.

As festas de rua organizadas por DJs como Kool Herc, Grandmaster Flash e Afrika Bambaataa foram fundamentais para a consolidação do movimento. Esses encontros possibilitaram a criação de um espaço comunitário em que a juventude periférica pudesse se expressar, politizar-se e reivindicar seus direitos. Com isso, o Hip-hop tornou-se um território de resistência, especialmente frente à opressão racial, à negligência do Estado e à violência policial.

Ao ocupar os espaços urbanos com arte, música e dança, o Hip-hop ressignificou a periferia como lugar de produção cultural legítima. Sua prática coletiva fortaleceu a identidade da juventude negra e periférica, promovendo o pertencimento e a transformação social por meio da criatividade, da oralidade e da solidariedade.

A intenção de Bambaataa ao organizar festas de rua envolvendo música, dança e artes plásticas era converter as “rixas” em duelos que envolviam expressões artísticas. Divididas em quatro elementos, essas expressões foram denominadas: Mc (que faz as rimas), Dj (que toca o som), Break (a dança) e Grafite (artes plásticas) (Tejera, 2013, p. 24 -25).

5 *RAP E SLAM*: A POESIA DAS RUAS

O RAP, manifestação artística nascida no contexto da cultura Hip-hop, combina ritmo e poesia para relatar experiências cotidianas e denunciar injustiças sociais. Sob influência do canto falado da África Ocidental, o RAP preserva sua função ancestral ao transmitir saberes e experiências por meio da oralidade (Tejera, 2013). Em suas múltiplas formas, especialmente no improviso (freestyle), os MCs expressam vivências e percepções sociais, elaborando narrativas críticas por meio de versos improvisados.

A estética do RAP se caracteriza por uma linguagem própria, marcada pela ruptura com a norma culta e pela valorização da oralidade e da performance. A palavra, em articulação com a batida, constrói uma tessitura sonora que permite ao rapper expressar-se entre canto e fala. Nas batalhas de rima, o improviso se torna exercício criativo e crítico, evidenciando agilidade verbal e engajamento social. A escolha dos temas nessas performances — como destaca Barros (2002) — está intimamente ligada ao contexto sociocultural, permitindo a reinterpretação da realidade com autenticidade e emoção. Nessa perspectiva, o Rap configura-se como uma forma de resistência política e expressão das classes marginalizadas, que utilizam rimas e improvisos para articular seus pensamentos e denunciar as desigualdades sociais.

Dentro do Rap, destacam-se também algumas características, como: rima, métrica, ritmo, beat e até mesmo a improvisação. O Rap utiliza uma linguagem lírica direta e realista para abordar questões sociais, políticas, culturais e pessoais. As letras podem conter gírias, expressões regionais e referências culturais. O Rap brasileiro é diverso e incorpora uma variedade de estilos e influências regionais. Cada região do Brasil pode ter sua própria cena de rap com características específicas. Ou seja, da mesma forma que a literatura tem sua função social, o Rap também carrega essa responsabilidade consigo, tecendo críticas ao sistema, fazendo denúncias e mostrando a realidade do povo brasileiro, pois é como o famigerado rapper Sabotage dizia: “o Rap é compromisso (Silva, 2024, p. 11-12).

O Slam (ou poetry slam), por sua vez, surge como desdobramento contemporâneo da poesia falada, ocupando o espaço urbano com apresentações autorais avaliadas por júri ou público. A prática combina escrita, oralidade e performance, desafiando as fronteiras entre literatura, arte e ativismo (Freitas, 2020). Ainda que os poemas do slam sejam escritos previamente, seu caráter performático reforça a potência da palavra dita. A escrita, nesse contexto, torna-se ferramenta de elaboração identitária, registro de vivências e afirmação política. Para Petit (2009), escrever é também partilhar, e no Hip-hop, essa partilha se traduz em senso de comunidade e pertencimento, especialmente entre jovens de contextos vulnerabilizados.

Na slam poetry, a poesia deixa o ambiente acadêmico, abandona os circuitos tradicionais de curadoria e produção de sentido, flerta com a canção popular e torna-se uma prática coletiva e, como tal, se estabelece no limite entre o oral, o escrito e o visual, fazendo da performance um elemento central. O significado dos poemas se constitui tanto através da narrativa em primeira pessoa sobre a experiência do/a slammer (narrativa que ele/a escreve e, desejavelmente, memoriza antes do evento, raramente improvisa como nas batalhas de MC`s), da voz e do corpo do/a poeta, quanto da relação com a voz, o corpo e as histórias do público que ouve. (Freitas, 2020, p. 3)

Apesar da centralidade da escrita nas práticas escolares, é fundamental reconhecer a oralidade como dimensão legítima da linguagem poética. Silva (2024)

destaca que a expressão verbal e corporal ainda é subvalorizada na escola, embora a poesia, em sua origem, seja oral e performativa. Por isso, as práticas pedagógicas devem incentivar a transição entre a escrita e a performance, explorando ritmo, voz e movimento como recursos formativos essenciais.

Incluir o RAP e o Slam no contexto educacional representa um avanço na democratização do ensino literário. Essas manifestações ampliam os espaços de subjetividade e reflexão crítica, rompendo com a visão elitista de que a poesia pertence apenas aos círculos acadêmicos ou à linguagem escrita. Além disso, promovem uma educação antirracista e culturalmente sensível, valorizando as produções de jovens negros e periféricos, como enfatiza Silva (2024).

Nesse sentido, o RAP e o Slam configuram-se como estratégias pedagógicas eficazes para o estímulo à leitura, à escrita e ao letramento crítico. Sua integração ao ambiente escolar permite que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e agentes de mudança, articulando linguagem, identidade e participação social. A musicalidade presente no RAP também contribui para ampliar a noção de literatura ao destacar o valor sonoro das palavras, aproximando texto e oralidade por meio de elementos rítmicos e acústicos (Silva, 2024).

A relevância cultural do Hip-hop é corroborada por dados da plataforma Spotify (2023), que apontam o gênero como o segundo mais popular do mundo, com mais de 400 milhões de ouvintes e cerca de 2 bilhões de *playlists* contendo ao menos uma faixa do estilo. Quase metade dos 50 artistas mais ouvidos globalmente nos últimos anos pertencem ao universo do RAP. Tal impacto reforça o potencial pedagógico do gênero, ao conectar escola e cultura juvenil, palavra e consciência crítica.

6 HIP-HOP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS CRÍTICAS E CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), servindo como referência para os currículos escolares em todo o país (Brasil, 2017). Embora prescritiva, a BNCC permite práticas pedagógicas que articulam conteúdos às vivências e culturas dos educandos. Nesse contexto, o Hip-hop se destaca como recurso didático relevante no ensino de Língua Portuguesa, integrando dimensões artísticas, sociais e linguísticas alinhadas aos princípios do documento.

O RAP, em especial, apresenta uma estrutura poética marcada por ritmo, rimas e jogos de palavras que favorecem a análise de figuras de linguagem, a produção oral e escrita, e a compreensão dos efeitos de sentido. Seus temas sociais estimulam a leitura crítica, a argumentação e a consciência sobre desigualdade e direitos, promovendo o respeito. Essas práticas dialogam diretamente com as competências e habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), como a valorização das manifestações artísticas e culturais, o uso expressivo de múltiplas linguagens e a formação de sujeitos empáticos, críticos e socialmente engajados.

A relação simbiótica entre fala e escrita no Hip-hop é fundamental para sua fruição: as letras são concebidas para a performance oral, e essa dimensão permite aos estudantes uma experiência estética, cultural e linguística singular. A Competência Geral 3 da BNCC, que valoriza a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, é potencializada pela vivência do Hip-hop, ampliando a percepção estética dos alunos, o reconhecimento da diversidade cultural e o desenvolvimento da sensibilidade e respeito às diferentes formas de expressão, mediadas pelo professor.

O Hip-hop, por meio da produção de poemas e letras de RAP, incorpora vozes historicamente marginalizadas, trazendo narrativas de resistência, identidade e crítica social. Essa prática amplia as perspectivas dos educandos, fortalecendo sua atuação social e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva, conforme previsto na Competência Específica 2 de Língua Portuguesa da BNCC. A análise de letras que abordam desigualdade, racismo e violência estimula a reflexão crítica e ética sobre questões sociais, fortalecendo a compreensão da linguagem como instrumento de ação social, autoria, protagonismo juvenil e participação cidadã. A participação em batalhas de Mcs, por sua vez, permite aos estudantes exercerem a habilidade EF69LP15, ao apresentarem e defenderem argumentos e contra-argumentos com escuta ativa e respeito aos turnos de fala. Essa prática também se alinha à Competência Geral 9 da BNCC, que incentiva a empatia, a convivência respeitosa e a valorização da diversidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p.10)

Além disso, a análise das letras de RAP e performances de slam permite refletir sobre recursos linguísticos e expressivos, como metáforas, rimas, aliterações e ritmo, cuja força é ampliada pela entonação, pausas, gestual e postura corporal. Essa integração

de linguagem verbal, paralinguística e cinética corresponde à habilidade EF69LP54, que propõe analisar efeitos de sentido gerados por tais interações. Assim, o estudo do RAP e do slam aprimora a percepção dos alunos sobre a construção de sentidos pelas palavras e sua performance. A Competência Geral 4 da BNCC, que incentiva o uso de diferentes linguagens para expressar ideias e sentimentos, encontra no Hip-hop um ambiente fértil para seu desenvolvimento, abrangendo linguagens verbal, sonora, corporal e visual.

A poesia Slam é uma poesia mais crítica, que faz o uso de neologismos, anáforas, inventam até mesmo metáforas, recriam a linguagem da periferia dentro da poesia. No contexto atual, se faz mais presente no meio feminino, em suma, as rimas são sobre vivências, medo, revolta contra o sistema capitalista, tudo o que afeta as minorias, e que muitas vezes são marginalizadas, logo estão à margem da sociedade, e apresentam algo que o Estado vai contra, a resistência, pois tentam ir além e superar as estatísticas em todos os seus âmbitos. (Silva, 2024, p. 13-14)

Por fim, o trabalho com Hip-hop em sala contribui para o desenvolvimento da oralidade, expressividade e criatividade dos estudantes. A leitura expressiva de letras de RAP e poemas para performances de slam estimula a fluência, entonação e uso consciente de pausas, conforme a habilidade EF69LP53. A encenação desses textos envolve aspectos linguísticos, paralinguísticos e corporais, ampliando a interpretação e expressão no ambiente escolar, em consonância com a habilidade EF69LP52. No entanto, para que essas práticas pedagógicas promovam transformações efetivas, é imprescindível repensar os processos avaliativos. Tradicionalmente marcados por punição, hierarquização e padronização, esses processos frequentemente conflitam com propostas que valorizam a diversidade e a expressão dos sujeitos. Conforme apontam Borges e Carminatti (2012), a lógica meritocrática ainda predomina, favorecendo poucos e estigmatizando muitos. O RAP, ao centrar-se nas vivências dos estudantes, desafia esse modelo e aponta para avaliações mais dialógicas, como rodas de conversa que colocam os alunos como protagonistas. Assim, a incorporação do Hip-hop no ensino não só enriquece a aprendizagem, mas também exige práticas avaliativas alinhadas aos princípios de equidade, participação e reconhecimento da diversidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Hip-hop revela como determinados espaços sociais silenciam formas de expressão marginalizadas, enquanto outros as acolhem e amplificam. O movimento, majoritariamente construído por jovens das periferias, tem sido frequentemente excluído das esferas formais de produção artística e literária. Esta pesquisa, alinhada a

outras iniciativas acadêmicas e culturais, destaca o potencial transformador do Hip-hop, que reivindica reconhecimento e pertencimento social para essas vozes historicamente marginalizadas.

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza a diversidade cultural e a inserção de diferentes manifestações artísticas no ambiente escolar, é urgente ampliar práticas pedagógicas que promovam esse reconhecimento. Para tanto, é essencial incentivar o corpo docente por meio de políticas públicas que viabilizem tais abordagens, bem como de uma formação pedagógica robusta, capaz de integrar criticamente as linguagens artístico-culturais ao currículo.

O Ministério da Educação (MEC) deve exercer papel central ao fomentar diretrizes que incentivem o uso de expressões culturais como o Hip-hop no ensino. Contudo, muitas vezes, a rede escolar não estimula professores a desenvolverem essa sensibilidade, levando à preferência por materiais prontos e metodologias tradicionais que pouco dialogam com as vivências dos estudantes.

Como expressão legítima da cultura urbana, o RAP aborda questões sociais contemporâneas com sensibilidade e crítica, configurando-se como recurso pedagógico que aproxima os estudantes da poesia de maneira acessível e transformadora. Integrar o Hip-hop às práticas educativas não nega saberes formais, mas amplia a formação, valorizando as múltiplas expressões culturais do cotidiano dos educandos e enriquecendo seu repertório literário, artístico e crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BARROS, M. L. A. **A literatura popular para além da Modernidade**. Anuário de Literatura, p. 53-71, 2002.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160–178, 2012. DOI: 10.18222/ae235220121935. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1935>. Acesso em: 9 maio. 2025.

CETIC. TIC Kids Online Brasil – 2024 Crianças e adolescentes. Cetic.br, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em 18 out.2024.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, p. 256, 2013.

FREITAS, D. S. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 59, p. e5915, 2020.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009. p.152.

SILVA, M. R. C. **POESIA QUE (RE) EXISTE: uma proposta do ensino de literatura através do rap nas turmas de EJA**. 22f. Dissertação (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Pará, São Miguel do Guamá, 2024.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.168.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. **Campinas, SP: Mercado de Letras**, p. 213-244, 2011.

SPOTIFY. **Quase um quarto de todos os streams no Spotify são para o Hip Hop**. Os editores globais do Spotify refletem sobre o crescimento do gênero. **Spotify.com**, 2023. Disponível em: <https://newsroom.spotify.com/2023-08-10/quase-um-quarto-de-todos-os-streams-no-spotify-sao-para-o-hip-hop-os-editores-globais-do-spotify-refletem-sobre-o-crescimento-do-genero/#:~:text=O%20Hip%20Hop%20%C3%A9%20o,Hop%20em%202023%20at%C3%A9%20agora>. Acesso em 17 out. 2024.

TEJERA, D. B. O. **RAP: O DUELO DE RIMAS NO COTIDIANO DO JOVEM**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA *O MEU PÉ DE LARANJA LIMA* PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dhebora Dourado da Cunha (UFPA) ¹

Eluiza Gonçalves da Silva (UFPA) ²

1 INTRODUÇÃO

No que concerne ao desempenho da leitura no Brasil por parte dos alunos, dados coletados em 2018 pelo PISA (Programa Nacional de Avaliação de Estudantes) apontam que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não alcançaram o mínimo de proficiência esperado até o final do ensino médio. O estudo também aponta que apenas 0,2% dos estudantes brasileiros atingiram o nível máximo de proficiência em leitura, o que é um reflexo claro da dificuldade de muitos jovens em desenvolver habilidades críticas de leitura e interpretação. Com base nessa pesquisa e observações sobre o déficit de leitura, o trabalho apresenta uma proposta sobre a literatura infantojuvenil como ferramenta de letramento literário, tendo a obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, como instrumento metodológico, especificamente para o 9º ano do ensino fundamental, a fim de promover um estímulo à leitura, tornando isso um hábito prazeroso e pleno de significados. Portanto, espera-se que ele contribua para práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de literatura, fortalecendo o letramento literário no ambiente escolar. Logo, dispõe de uma proposta de sequência expandida, com base na metodologia apresentada por Rildo Cosson (2014; 2022), e estrutura-se pela 1) Introdução; Desenvolvimento (à partir das seguintes subseções): 2) A leitura e aplicação adequada de seu exercício; 3) O papel da literatura infantojuvenil no processo de letramento literário e de estímulo à leitura; 4) O que é a sequência expandida de Cosson e o que ela visa; em seguida, o modelo didático de sequência expandida; 5. Considerações Finais; por fim, as referências.

¹ Estudante de Graduação do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, dheboradourado88@gmail.com

² Estudante de Graduação do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, eluizagsilva21@gmail.com

2. A LEITURA E A APLICAÇÃO ADEQUADA DE SEU EXERCÍCIO

Com base nesses dados, é notável que o déficit de leitura entre os alunos diz respeito à falta de estímulo e prazer pela leitura. Logo, para que a leitura se torne um hábito prazeroso, ela requer uma aplicação adequada de seu exercício. Isso exige ferramentas didáticas que mostrem aos alunos que os livros são portais de descobertas, capazes de estimular a criatividade e proporcionar experiências enriquecedoras. Dessa forma, a leitura deixa de ser vista apenas como uma exigência escolar e passa a abrir novas possibilidades para o aprendizado. Como diz Oliveira e Queiroz 2009:

[...] a maneira mais sensata, eficaz e significativa de trabalhar leitura na escola, desde as séries iniciais: mostrar que ler não é apenas uma ‘atividade escolar’ a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação. (Oliveira; Queiroz, 2009, p.2).

Dentro dessa perspectiva, é fundamental que a leitura exija não apenas uma aplicação qualquer, mas com a utilização de métodos capazes de torná-la significativa e habitual.

3. O PAPEL DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO E DE ESTÍMULO A LEITURA.

A literatura infantojuvenil desempenha um papel essencial na formação de leitores, e caracteriza-se por apresentar narrativas acessíveis e envolventes para crianças e adolescentes. Além de despertar o interesse pela leitura, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos. Sobre a literatura infantojuvenil, podemos afirmar que:

A literatura infantojuvenil é antes de tudo, literatura, ou melhor é a arte fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (Cagneti, 1996, p.7)

Portanto, a literatura infantojuvenil não é apenas uma porta de entrada para o universo literário, mas também um espaço de formação integral, através dela os leitores exploraram sua identidade, transitam entre o imaginário e a realidade e ampliam sua visão de mundo, desenvolvendo valores essenciais para sua formação. Dessa maneira, Zilberman (1985) destaca que a literatura infantojuvenil atua como mediadora entre o mundo da criança e a sociedade, possibilitando a compreensão de diferentes contextos culturais e históricos.

Em se tratando desses aspectos, é válido salientar que a literatura infantojuvenil assume um lugar relevante no que diz respeito ao processo de letramento literário, pois

ela viabiliza um contato mais satisfatório dos alunos com a leitura, o que torna esse processo mais leve. Com isso em mente, é substancial adotar uma metodologia que fortaleça a mediação entre o letramento literário e a literatura infantojuvenil. Pensando nesses aspectos, a sequência expandida de Cosson (2022) permite o desenvolvimento desse processo, bem como destaca-se por formar alunos capazes de interpretar criticamente textos literários e estabelecer conexão mais profunda com a leitura.

4. O QUE É A SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON E O QUE ELA VISA?

Sobretudo, a sequência expandida é um procedimento metodológico que visa o letramento literário através de obras significativas e com temas marcantes. Que possibilitem uma experiência relevante para o aluno/leitor. Há professores que se preocupam com esse procedimento, pois entendem que ele pode impedir que alunos adentrem em uma quantidade maior de obras, tendo em vista que a aplicação da metodologia requer um tempo considerável. Entretanto, Cosson (2022, p. 103) afirma que propor leituras com qualidade é mais importante que a quantidade que se lê. Haja vista, a proposta de sequência expandida, disposta por Rildo Cosson, visa também aprofundar a experiência literária do aluno, articulando o texto literário a outras linguagens, saberes e práticas sociais, promovendo um letramento crítico, estético e interdisciplinar.

Nesse sentido, é pertinente adentrarmos na obra que será instrumento no processo de letramento literário, que foi publicada em 1968 por José Mauro de Vasconcelos, *O Meu Pé de Laranja Lima* é um dos romances mais emocionantes da literatura brasileira, abordando temas como a infância, a pobreza, a violência, a amizade e o amadurecimento. Além disso, a obra conta a história de Zezé, um menino de 6 anos, inteligente e sensível, que cresce em uma família pobre e enfrenta uma realidade dura, marcada por dificuldades financeiras e falta de afeto. Em meio à solidão e aos castigos que recebe, Zezé encontra consolo no seu pé de laranja-lima, que ele chama de Minguinho e trata como um amigo imaginário. A chegada de Manuel Valadares (Portuga) traz profundidade à história, pois ele se torna uma figura paterna para Zezé, ensinando-lhe sobre carinho e amizade. No entanto, sua morte trágica em um acidente de carro impacta profundamente o menino, marcando o fim de sua infância e forçando-o a amadurecer precocemente.

Além do sucesso literário, a obra foi adaptada para o cinema, para a televisão e para o teatro, consolidando-se como um clássico atemporal da literatura brasileira e de

forma surpreendente, a história de *O Meu Pé de Laranja Lima* atravessou oceanos e conquistou grande reconhecimento na Coreia do Sul, onde foi adaptada para manhwa (만화) e publicada pelas editoras CheongNyeonSa (청년사), em 2003, e Dongnyok Publishers (동낙), em 2011. O livro também integra a lista de leituras obrigatórias para alunos da 5ª série do Ensino Fundamental no país. Seu impacto cultural e emocional continua a emocionar leitores de todas as idades, tornando-a uma referência na representação da infância e da superação. A escolha da obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, fundamenta-se na sua forte carga simbólica e emocional. A narrativa permite trabalhar temas essenciais que se conectam diretamente à realidade de muitos estudantes e ao desenvolvimento de sua consciência ética e social.

A sequência estrutura-se de acordo com as quatro etapas propostas por Cosson (2022):

a) **Motivação:** inicia-se com a exibição do curta “The Present”, estabelecendo um paralelo simbólico com a amizade entre Zezé e o pé de laranja lima. Essa estratégia deseja sensibilizar os alunos e criar uma ponte emocional com os temas da obra, conforme orienta Cosson ao destacar a importância do envolvimento afetivo com o texto.

b) **Introdução:** estrutura-se a partir da primeira imersão do leitor na obra, mediante a apresentação do autor e sobre a história de publicação da obra em questão.

c) **Leitura:** realiza-se por meio da mediação do professor, com a leitura orientada de trechos selecionados da obra. Nessa etapa, busca-se desenvolver habilidades de interpretação e análise crítica, considerando o contexto social dos personagens e os sentidos construídos a partir do olhar infantil de Zezé.

d) **Interpretação:** efetiva-se o trabalho com fragmentos do filme de 2012 que promove um diálogo entre literatura e cinema. Além disso, conclui na criação de cartas pessoais, nas quais os alunos, inspirados pela leitura e pelas vivências da sequência, assumem a voz de Zezé ou de si mesmos em um exercício de escrita criativa, afetiva e reflexiva. A etapa de socialização oral finaliza a sequência promovendo o protagonismo dos estudantes, conforme recomenda Cosson.

Com isso em mente, elaboramos um modelo didático baseado na sequência expandida, um formato que segue de maneira estruturada e aprofundada todas as etapas delineadas por Rildo Cosson.

Nossa proposta visa não apenas reproduzir o método tradicional, mas também enriquecê-lo com adaptações que o tornem ainda mais dinâmico e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, buscamos oferecer um instrumento pedagógico completo e acessível, que possa auxiliar professores e educadores na promoção do letramento literário.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA	
Componente curricular	Literatura
Modalidade/Nível de ensino	Ensino Fundamental
Ano	9º ano
Tema da aula	Viés de reflexão acerca de temas como a infância, a pobreza, a dor da perda e o amadurecimento precoce.
Duração das atividades	4 aulas de 50 minutos
Objeto do conhecimento: O Meu Pé de Laranja Lima (1968), de José Mauro de Vasconcelos.	
Objetivo Geral Compreender a obra O Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro de Vasconcelos, a partir da infância, bem como os dilemas adultos que impactam a vida das crianças de forma significativa; entender a maneira como elas reagem ao abandono.	
Objetivos Específicos 1. Explorar a literatura e expandir o horizonte de expectativa, buscando novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. 2. Refletir sobre os temas principais, como: a infância, a pobreza, entre outros. 3. Estimular a leitura através de atividades interativas. 4. Promover o letramento literário por meio da análise crítica e criativa da obra O Meu Pé de Laranja Lima, integrando diferentes contextos históricos, sociais e artísticos.	
Recursos, materiais e tecnologias utilizadas: imagens, fragmentos do livro, fragmentos do filme, data show, notebook, caixa de som e acesso à internet.	
<i>“Você precisa saber que o coração da gente tem que ser muito grande e caber tudo que a gente gosta.” - José</i>	

Mauro de Vasconcelos - O meu pé de laranja lima, 1975 p. 77

AULA 01

MOTIVAÇÃO (20 min)

O professor deve apresentar por meio do recurso Datashow, um curta metragem “The Present” que faz um paralelo com a relação de Zezé e o seu pé de laranja lima

- ✓ Exibição de curta metragem que retrata o início de uma amizade entre um menino e um cachorro:

Figura 1–The present (2014), Jacob Frey



Pergunta provocativa:

- ✓ Você já teve algum amigo como um animal ou um objeto?

INTRODUÇÃO: Primeira imersão na obra (30 min)

- Instrução: O professor fará uma breve exposição dos seguintes temas:
 - Apresentação do autor José Mauro de Vasconcelos e da história de publicação do livro.
 - Leitura guiada do primeiro capítulo com destaque para a construção da personalidade de Zezé

AULA 02

LEITURA: Atividade direcionada (50 min)

O professor deve fazer a leitura, em conjunto, de trechos selecionados livremente que retratem a realidade dos personagens, atuando como mediador entre os fragmentos do texto e os alunos.

SUGESTÕES PARA O MOMENTO DA LEITURA:

- O professor lê os trechos em voz alta, interpretando as falas dos personagens, com entonação e emoção, tornando a leitura mais envolvente.
- Durante a leitura, pode fazer pausas estratégicas para instigar a reflexão.

- Leitura em duplas ou grupos: os alunos podem se revezar na leitura de diálogos, ajudando a compreender melhor a personalidade de cada personagem.
- Essas estratégias podem tornar a leitura mais dinâmica, promovendo maior envolvimento dos alunos com a leitura.

ALGUNS TRECHOS DA OBRA

“Mas que lindo pezinho de Laranja Lima! Veja que não tem nem um espinho. Ele tem tanta

personalidade que a gente de longe já sabe que é Laranja Lima. Se eu fosse do seu tamanho, não queria outra coisa.” (VASCONCELOS, 1975, p. 19)

“Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer junto com você. Vocês dois vão se entender como se fossem dois irmãos.” (VASCONCELOS, 1975, p. 19) “Encostei o ouvido e uma coisa longe fazia tique... tique...

- Viu?

- Me diga uma coisa. Todo mundo sabe que você fala?

- Não. Só você.” (VASCONCELOS, 1975, p. 19)

“Sabe, Zezé, a nossa miséria vai se acabar; Papai arranhou um lugar de gerente na Fábrica de Santo

Aleixo. Nós vamos ser ricos de novo, Ué! Você não ficou contente?

- Fiquei, sim, por Papai. Mas eu não quero sair de Bangu. Vou ficar morando com Dindinha. Daqui só saio para Trás-os-Montes...

- Sei. Você prefere ficar com Dindinha e tomar purgante todos os meses do que ir com a gente?

- Prefiro. Você nunca vai saber por quê...” (VASCONCELOS, 1975, p.106)

“Você é malvado, Menino Jesus. Eu que pensei que você ia nascer Deus dessa vez e você faz isso comigo? Por que você não gosta de mim como dos outros meninos? Eu fiquei bonzinho. Não briguei mais, estudei as lições, deixei de falar palavrão. Nem bunda, mas eu falava. Por que você faz isso comigo, Menino Jesus?” ...” (VASCONCELOS, 1975, p. 110)

“Mamãe passou a noite comigo e só bem de madrugada se levantou para preparar-se. Precisava ir trabalhar. Quando ela veio se despedir de mim eu me agarrei ao seu pescoço.”

- Mamãe...

“Falei baixinho, talvez a maior acusação da vida.”

-Mamãe, eu não devia ter nascido. Devia ter sido como o meu balão...” (VASCONCELOS, 1975, p. 90)

“Podia até que cada um me pegasse em três surras divididas. Subi desorientado a barreira e fui me sentar pulando num pé só debaixo do meu pé de Laranja Lima. Ainda doía muito, mas já passara a vontade de vomitar.”

- Espia, Minguinho.

Minguinho ficou horrorizado. Era como eu, não gostava de ver sangue.” (VASCONCELOS, 1975, p.70)

(PODENDO SELECIONAR MAIS TRECHOS DO LIVRO)

Perguntas de interpretação:

- Qual a relação do menino Zezé com o pé de laranja lima?
- Como as questões do mundo adulto impactam na vida das crianças?
- Como você reagiria se estivesse no mesmo cenário em que Zezé se encontrava no seu lar, com a sua família?

AULA 03

Atividade audiovisual (50 min)

Primeiro momento (30 min): o professor apresentará fragmentos do filme Meu Pé de Laranja Lima (2012) com o intuito de conduzir os alunos para uma atividade de produção escrita.

- **Instrução:** o professor deve apresentar os fragmentos do filme por meio do recurso visual data show e uma caixa de som. Os recortes da obra audiovisual podem ser feitos por meio do aplicativo de edição Capcut disponível de maneira gratuita na Playstore e App Store. O filme está disponível na plataforma de streaming *Netflix e Amazon Prime Video*.

Segundo momento (20 min): atividade de produção escrita- Carta

Nesse momento da aula 03, os alunos já perpassaram por momentos de leitura dos trechos da obra, assistiram a fragmentos do filme, dessa

forma tornam-se aptos para executar uma atividade de produção escrita do gênero Carta, na qual deverá ser produzida uma carta com a seguinte orientação: “ESCREVAM UMA CARTA PARA O SEU MELHOR AMIGO DE INFÂNCIA (REAL OU FICTÍCIO), COMPARTILHANDO UMA LEMBRANÇA ESPECIAL QUE VIVERAM JUNTOS. SE PREFERIREM, PODEM ESCREVER COMO SE FOSSEM O ZEZÉ, ENVIANDO UMA CARTA PARA O PORTUGA OU PARA O PÉ DE LARANJA LIMA, EXPRESSANDO SEUS SENTIMENTOS E PENSAMENTOS SOBRE ESSA AMIZADE”

- **Instrução:** Os textos podem ser feitos em uma folha comum de caderno ou sulfite, estrutura livre de carta pessoal, em no mínimo 10 linhas e no máximo 15 linhas. As produções podem conter recortes de figuras, desenhos, etc.

ATIVIDADE EXTRACLASSE

Os alunos deverão dar continuidade na atividade de produção escrita da carta em casa, aprimorando o início da produção da aula anterior.

- **Instrução:** as atividades deverão ser entregues na aula seguinte para uma exposição oral e divulgação das produções.

AULA 04

Divulgação e Socialização (50 min)

Será feita uma exposição em sala, na qual os alunos apresentarão suas cartas, com leitura em voz alta para a turma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta teórica da sequência expandida, embora ainda não aplicada na prática, revela um vasto potencial para transformar a experiência de leitura, promovendo um ensino mais dinâmico, interativo e significativo. Ao utilizar a obra *O Meu Pé de Laranja Lima* como fio condutor, buscamos não apenas aproximar os alunos de questões sociais e emocionais profundas, mas também estimular uma leitura mais consciente, que transcende a simples decodificação do texto e se torna uma vivência rica e transformadora.

Embora não possamos, por ora, validar empiricamente a eficácia da sequência expandida, a teoria que a sustenta apresenta um dinamismo de grande impacto no processo de letramento literário. Contudo, não se pode ignorar os desafios práticos que ainda permanecem, como a resistência natural dos alunos à leitura, a escassez de recursos tecnológicos nas instituições de ensino e a dificuldade de acesso a obras que

propiciem a implementação plena de tais metodologias. Este trabalho, então, se propõe a ser um ponto de partida para uma transformação pedagógica mais profunda, defendendo a necessidade de práticas inovadoras que renovem o ensino da literatura.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CENTRO CULTURAL COREANO NO BRASIL. “*Meu Pé de Laranja Lima*” emociona corações coreanos. 27 out. 2015. Disponível em: <https://brazil.korean-culture.org/pt/649/board/182/read/66562>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. — 2. ed., 13ª reimpressão. — São Paulo: Contexto, 2022.

CRUZ, Taísa de Maria Santos da. **A Literatura Infantojuvenil como instrumento de incentivo à leitura**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de Letras, Universidade Federal do Pará, 2019, p. 20.

CULTURA GENIAL. **Livro "O Meu Pé de Laranja Lima"**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/livro-o-meu-pe-de-laranja-lima/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

D’ÁVILA, Marcos Bernstein. **Meu Pé de Laranja Lima**. Direção: Marcos Bernstein. Produção: Katia Machado. Brasil, 2012. 1 filme (99 min). Disponível em: Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

FREY, Jacob. **The Present**. Direção: Jacob Freitág. Produção: Hochschule Luzern. Alemanha, 2014. 1 curta-metragem (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc> Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

MARAFIGO, Elisangela Carboni. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. São Joaquim, 2012. Artigo Científico (Pós-Graduação) - Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa Extensão e PósGraduação, orientado por Ana Maria Marcon dos Santos.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. **Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes**. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 28 mar. 2025

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 2º Edição. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª Edição - São Paulo: Global, 1985.

A MÃE D'ÁGUA NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEUSA PROTETORA DAS ÁGUAS

Marcelly Moreira Corpes (UFPA)¹

Glenda Leticia de Oliveira Lopes (UFPA)²

Gracineia dos Santos Araújo (UFPA)³

1 INTRODUÇÃO

A *Mãe d'água* é uma destacada figura mitológica presente na tradição oral da América Latina. Por esta e outras razões, exploraremos relatos sobre as suas aparições, destacando as principais características dessa entidade lendária. O trabalho toma como base a *Lenda da Mãe d'água* no contexto do estado do Pará, estendendo-se a outras representações do mito em diferentes contextos latinoamericanos, já que este ser sobrenatural natural (Loureiro, 2015) não é único da Amazônia brasileira.

Com efeito, a conhecida *Mãe d'água* se encontra em grande parte da América Latina, com evidentes diferenças e semelhanças, possuindo atributos que transcendem o ser míticos, porque esta entidade possui características inclusive humanas. Nesse sentido, consideramos relevante realizar um estudo comparativo sobre a referida encantada, uma vez que, “comparar é sempre mais cômodo porque estabelece a referência e, com ela, a compreensão” (Cascudo, 2002, p.130). Tudo isso com a intenção de aproximar-nos mais ao mito e compreender a sua importância.

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para o entendimento do mito *Mãe d'água*, explorando suas nuances e importância simbólica dentro das tradições culturais que o sustentam. Ao mergulharmos nas caudalosas águas mitológicas da *Mãe d'água*, colocaremos de relevo não só as histórias que a envolvem, mas também os valores e implicações que ela representa para na história e cultura das comunidades que lhe dão vida, escutam, se deleitam ou se assustam com o seu canto, sua presença e tudo o que isso significa.

2 BREVES PINCELADAS SOBRE O SER MITOLÓGICO MÃE D'ÁGUA

¹ Graduanda em Letras/Espanhol pela Faculdade Federal do Pará. Bolsista Pibid/Espanhol (Castanhal) E-mail: marcellymcorpes@gmail.com.

² Graduanda em Letra/Espanhol pela Faculdade Federal do Pará. E-mail: glenda.lopes@castanhal.ufpa.br.

³ Doutorado em Español: Linguística, Literatura y Comunicación (Universidad de Valladolid - UVA/España)/ Estudos da Linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN). E-mail: gracineia@ufpa.br.

Segundo Garcia (2007), seres híbridos entre o humano e o animal povoaram o imaginário de todos os povos, sendo figuras multifacetadas e aparecendo ora como virginal e etéreas, ora como monstros e, por vezes, como mãe. As narrativas em torno desses seres revelam a complexidade do ser mítico (Colombres, 2016), incidida na sua composição cultural que essas lendas sofreram ao longo dos séculos, em uma dimensão ampla, como a religiosa, especialmente durante o período de colonização, sendo enriquecidas por influências africanas, indígenas, europeias, como portuguesas e espanholas, árabes, etc, *a posteriori*. Essa miscigenação cultural, perpetuada através de escritos, pinturas e da tradição oral manifestada em diferentes formatos, como a literatura e o cinema, por colocar dois exemplos concretos, demonstra as transformações pelas quais esses personagens lendários passam. Lendas como a da *Mãe d'água*, analisada neste trabalho, sofreram transformações e adquiriram novos detalhes com o passar dos anos e, sem lugar a dúvidas, continuarão ganhando novas formas e cores, como a própria lenda, posto que se trata de uma literatura viva, passível de transformação.

A primeira menção sobre o ser mitológico *Mãe d'água* no Brasil é datada durante a colonização portuguesa e a sua invasão exploratória pelo território. Logo quando chegam ao Brasil, os portugueses se deparam com a lenda do Ipupiara, um “fantasma marinho, afogador de índio, espantando curumim” (Cascudo, 2006, p.135), o atribuindo à figura da sereia que assombrava as explorações marítimas. Cascudo (2006) destaca que, até meados dos séculos XVI e XVII, era desconhecida a forma atual como a *Mãe d'Água* é representada. Seu aspecto sedutor, o perigo e o mistério que emana do mito eram personificações de outros seres fantásticos, como A Cobra Grande ou o Boiúna:

fácil foi ao português identificar o Ipupiara com a possível Mãe-d'água do indígena, embora esse não a conhecesse nem chamasse por esta forma. Gonçalves Dias escreveu que não encontrava no tupi um vocábulo correspondente a “mãe-d'água”. Entretanto, o mito vivia. Vivia com outro indumento e com exegese diferenciada. O português, depressa e sem querer, cercou o bruto Ipupiara das lendas que trouxera no sangue (Cascudo, 2006, p.138).

Desse modo, entende-se que a figura da *Mãe d'água* se fundiu e se modificou ao longo do tempo. Conforme sublinha Colombres (2016), esse fenômeno é comum nas lendas e ocorre com frequência, pois a interculturalização provoca fusões entre personagens legendários, fazendo com que ocorram múltiplas descrições de uma mesma

figura. Assim, incorporam-se características culturais de determinadas regiões, das fantasias dos que contam essas lendas e do próprio tempo.

Com efeito, quando ouvimos falar sobre mitos, é importante retroceder no espaço e no tempo, uma vez que esta literatura nos remete à Antiguidade Clássica, especialmente à mitologia grega, posto que foram os gregos que introduziram o termo em seus escritos. No entanto, definir o conceito de “mito” tampouco é uma tarefa fácil e isso vem sendo repetido ao longo de décadas ou séculos.

Em relação ao vocábulo “mito”, o dicionário da Real Academia Española o descreve como uma “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”. Essas narrativas maravilhosas frequentemente, ao longo da história, abordavam diferentes temas, desde a origem do mundo, da natureza, dos astros e da própria humanidade.

Apesar da definição inicial do mito, muitas outras acepções se popularizaram e ganharam força. Peñuelas (1965) define o mito como um conceito amplo, adaptável e de profunda complexidade. Outros autores, como pode ser o antropólogo argentino Adolfo Colombres (2016), oferecem interpretações mais detalhadas e afirmam que o mito vai além de ser somente uma ficção e, com a força das imagens criadas dentro de suas narrativas, ajuda a perceber as zonas afastadas em que se passam suas histórias. De todo modo, conforme destaca o referido autor,

de ningún modo propicia una evasión de la realidad, sino que, por el contrario, enseña al hombre no solo soportarla, sino también - y esto es lo más importante - a maravillarse de la misma, a amarla y comprometerse con ella. Implica una forma de conocimiento en la medida en que deviene un espejo que refleja y proyecta la imagen que la cultura elabora sobre sí, o sea, su cosmovisión (Colombres, 2016, p.8-9).

No âmbito das narrativas maravilhosas outro gênero se destaca, entre outros fatores pela sua relevância: a lenda. Definida pelo dicionário de la Real Academia Española como uma “narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición”, a lenda é um subgênero literário que mais se destaca. Para Magán (2016, p.391) é difícil conceituar as lendas, pois “sus límites con otras formas narrativas orales no están nada claros para nadie, ya que la leyenda participa de características y personajes del mito, del cuento, del romance, de la fábula, etc”. Buscando estabelecer distinções mais claras entre mito e lenda, Cascudo (2006) esclarece que

A lenda explica qualquer origem e forma local, indicando a razão de um hábito coletivo, superstição, costume transfigurado em um ato religioso pela interdependência divina. O mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em credices, escondido em medos, em pavores cujas

raízes vêm de longe, através do passado escuro e terrível (Cascudo, 2006, p. 112).

De tal modo, quando traçamos uma cronologia sobre a figura da *Mãe d'água* percebemos que mitos e lendas de diversas culturas se misturam para caracterizá-la. Entretanto, se a *Mãe d'água* é loira ou morena, bondosa ou maldosa, serpente ou sereia são atribuições geradas pelas narrativas orais, pois cada ouvinte pode vir a se tornar um narrador e contar a lenda de sua maneira. Sejam nos relatos indígenas sobre o Ipupiara, até a versão atual sobre a *Mãe d'água*, é através da tradição oral que as lendas se modificam e ganham vida no imaginário popular. Magán (2008, p.177) define esta tradição como “la que se transmite de boca en boca y de generación en generación, y cuya característica esencial es la oralidad y el uso de una lengua versátil, que se transforma continuamente, dando lugar a infinitas variantes en todos los géneros. Cada informante deja en ellos su forma de hablar”.

Ainda no que concerne ao mito *Mãe d'água*, é importante destacar que a relação entre poder feminino e a água estão profundamente entrelaçados em diversas mitologias ao redor do mundo (Garcia, 2007), como as deusas gregas Afrodite e Tálassa e em figuras como as nereidas e náiades; na religião iorubá com Nanã, Iemanjá e Oxum; nas deusas egípcias Anuket e Nephthys; nas sereias eslavicas Rusalkas; na deusa mexicana Chalchiuhtlicue e na deusa inca Mamacocha, entre o povo Tupi-Guarani com a *Iara*. Além das divindades conhecidas através das mitologias universais, existe a destacada figura da *Mãe d'água* no Brasil, transmitida de boca em boca, ao longo da geografia brasileira e isso ocorre há muitas décadas, talvez séculos, especialmente no contexto da grande floresta, uma região de rios colossais, que se desdobram em uma infinidade de igarapés, furos e *quebradas*... lugares que são encantarias que geram, abrigam e propagam narrativas orais sobre a protetora das águas que transcendem as fronteiras da razão.

Segundo Vaz Filho e Carvalho (2013), uma das formas que os encantados tomam são a forma de mães, sendo protetoras de seus lugares e tendo forte conexão com a natureza, pois esta é sua casa. Mesmo que as realidades invisíveis visíveis (Loureiro, 2015) coexistam, existem regras específicas e restritivas entre seus moradores, a *Mãe d'água*, por sua vez, permanece próxima a sua morada e só se manifesta em ocasiões em que desrespeitam seu domínio (Vaz Filho e Carvalho, 2013). Sendo apresentada principalmente como um ser de voz encantadora com o corpo metade mulher e metade

peixe, a *Mãe d'água* nos remete a um ser mitológico mundialmente conhecido: a sereia, conforme mencionado anteriormente.

De acordo com Caselli (2020), a imagem das sereias faz parte da evolução ultramarina, remetendo aos perigos das viagens marítimas. A pesquisadora afirma que a figura da sereia, com parte inferior do corpo em cauda de peixe, foi um emblema medieval recorrente, simbolizando a ambiguidade do seu ser estando conectado tanto no mundo espiritual quanto no terreno, o bem e o mal. Originalmente, as sereias remetem aos mitos gregos, sendo criaturas metade mulher e metade pássaro, que habitavam uma ilha no Mar Mediterrâneo e seduzem os homens para as águas com seu canto. Elas são descritas pela primeira vez no *Canto XII* da obra *Odisseia*, de Homero, em que a feiticeira Circe adverte Odisseu em seu retorno para Ítaca:

[...] Agora escuta o que te vou dizer um deus mesmo te fará lembrar. Primeiro encontrará as duas sereias; elas fascina todos os homens que se aproximam. Se alguém, por ignorância, se avizinha e escuta a voz das sereias, adeus regresso! Não tornará a ver esposas e filhos inocentes sentados alegre a seu lado, porque, com seu canto melodioso, elas o fascina, sentadas na campina, em meio a montões de ossos de corpos em decomposição, cobertos de peles amarfanhadas (Homero, 2006, p.142).

No fragmento anterior observamos que, diferentemente de sua representação moderna, as sereias gregas são mulheres com corpos de aves, donas de uma doce voz que exerce fascínio atraindo suas vítimas. Conforme explica Garrido (2023), a figura da sereia passa a adquirir a cauda de peixe pela primeira vez no “*Liber Monstrorum de Diversis Generibus*”, um bestiário de autoria anônima, datado no século VIII.

Ainda no contexto europeu, é possível perceber a semelhança e influência que a lenda da *Mãe d'água* recebe das mouras portuguesas. Com influência árabe, as mouras marcam o imaginário português vivendo em cavernas e rochedos, protegendo tesouros. Dentre suas versões, as mouras são descritas como seres femininos com a parte inferior do corpo em forma de serpente e penteando os cabelos, ou cantando. Segundo Caselli (2020, p. 225), “fica bastante perceptível que as mouras encantadas aparecem sempre na umidade de poços, fontes, rios e cachoeiras. Sua função de entidade guardiã de tesouros e mistérios está associada à fecundidade e à fertilidade proporcionadas pela água geradora de vida”. Assim, com a variante da moura, temos algumas das características que hoje identificamos como sereias: uma bela mulher, com canto divino, protetora de tesouros e com traços de répteis.

3 AS MÚLTIPLAS FACES DA MÃE D'ÁGUA

Viajando nas lendas contadas sob a proa das embarcações, a bordo das páginas da literatura e história, é possível observar que o imaginário coletivo sobre sereias passa por diversas alterações até chegar ao Brasil em 1500, onde se fundiu com a tradição oral local e deu origem ao que conhecemos hoje como a *Mãe d'água*. Por tanto, e com a intenção de entender melhor a possível formação do mito, tratamos de aproximar-nos a conceitos e definições sobre o mesmo, para esclarecer e explorar as diferentes versões da lenda da *Mãe d'água* encontradas no Brasil e em outras regiões da América Latina. Para isso, tomamos como base relatos oriundos da tradição oral do Pará, pois consideramos que “o relato tem uma enorme carga de vivência e de realidade. Mesmo sob uma linguagem associada à fantasia e ao sobrenatural, é a experiência vivida que sustenta aquele jogo de relatos, onde todos contam e todos escutam” (Vaz Filho e Carvalho, 2013, p.16).

Cabe destacar que, nas águas escuras dos igarapés do norte do Brasil, essa entidade atravessa o imaginário popular de muitas gerações e isso ocorre através da tradição oral, transcendendo as fronteiras da grande floresta. Há quem diga que a *Mãe d'água* encanta suas vítimas, levando-as para baixo das águas no seu *encante* (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 19), além de outras crenças igualmente estendidas sobre o mito, comum no interior do estado do Pará, em que ela “flecharia” aqueles que se aventuram próximos de seus rios e estes acabam adquirindo febre. No entanto, para evitar que isso ocorra, acredita-se que é prudente não se banhar nos igarapés ao meio-dia ou às seis da tarde, horários que, segundo a tradição popular, também atraem cobras.

No relato a seguir, narrado por uma das autoras deste trabalho, a discente Glenda, compartilha a sua própria experiência mítica com o ser encantado. O fato ocorreu consigo um dia, quando caminhava de volta para a casa da sua avó, em Terra Alta, uma pequena localidade do interior do nordeste paraense:

“Um dia, enquanto eu caminhava de volta para a casa da vovó, nas imediações de Terra Alta, cruzei uma ponte de madeira sobre um rio quando já era meio-dia. Assim que cheguei em casa já me sentia quente de febre e com muita dor de cabeça. Minha vó, muito preocupada ao me ver, foi atrás da ajuda de uma *benzedeira* que vivia ali por perto. Quando a velha senhora me examinou disse: ‘a mãe d'água te flechou’. Fiquei assustada, mas ouvi atentamente enquanto a *benzedeira* explicava um antigo ritual de cura. Decidida a melhorar, eu segui suas instruções ao pé da letra. Debaixo do calor do sol, voltei ao rio e, com as mãos tremendo, plantei um dente de alho em sua margem

enquanto rezava pedindo a benção da *Mãe d'água*. Com o passar das horas, fui sentindo a febre baixar e a dor de cabeça sumir. Agradecida pela benção, retornei para casa sabendo da existência e força da deidade do rio”.

Em outro relato, de maneira entusiasta, espontânea e amigável (Magán, 2010), uma senhora interiorana, de 84 anos, conta que quando era recém-casada costumava acompanhar sua sogra a um dos igarapés da região para lavar roupas. Elas moravam em um interior chamado Poranduba, próximo a cidade de Capanema, e naquela época o interior todo era ligado por um ramão estreito que levava aos igarapés. Mas diferente dos outros, este era um rio pequeno todo coberto por árvores que bloqueavam a luz do sol e faziam visagem. Ela afirma que nunca gostou do lugar pois sempre que passava algum tempo ali “sentia como se alguma coisa ficasse me olhando e aí começava aquele frio nas costas que ia subindo e incomodando, mas quando eu me virava pra olhar não tinha nada”. Quando retornava para casa, ela já se encontrava com febre e fortes dores de cabeça: “Um dia desses, quando eu voltei com febre de novo, a minha sogra disse que foi a *Mãe d'água* que tinha me *flechado* e falou que a *Mãe d'água* fica olhando gente bonita pra levar com ela. Eu sei que depois disso eu continuava a ter febre quando ia lá, mas aí foram mexendo no ramão e esse rio sumiu”. A senhora acha graça e diz se lembrar de uma outra história parecida que sua mãe contava. Segundo ela, há muitos e muitos anos, tinha um primo seu que havia ido tomar banho em um igarapé e sumiu. Depois de três dias o menino voltou, todo confuso ele falava para todo mundo que a *Mãe d'água* tinha levado ele para um palácio debaixo do rio.

Logo, em conjunto com as informações mencionadas anteriormente, destacamos que a *Mãe-d'água* pode ser reconhecida e interpretada em outras figuras lendárias através de características como:

1) uma deidade metamórfica: sendo inicialmente uma adaptação da *lenda do Ipupiara* (masculino), a lenda recebe influência das mouras e das sereias, e a mãe d'água passa a ser vista como um ser metade mulher e metade criatura. Quando está em sua forma de sereia, ela pode ser identificada no Brasil como a *Iara* ou *Uiara* (Costa, 2013), uma bela mulher que encanta com sua voz e seduz os homens para a morte na água. Ao investigar sobre a origem dessa figura, Franchini (2024) afirma que a *Iara* é uma deturpação pseudo indigenista que se fez da figura da *Cobra-Grande* e do *Ipupiara*, um homem-marinho que saía das águas para matar os indígenas.

Na Argentina, ela pode ser reconhecida como *Mayup Maman*, uma bela sereia que vive nas profundezas do Río Dulce. Segundo Colombres (2009, p.58) ela “se

peina con un peine de oro, con un gajo de ulúa o una ñajcha de pescado”, montando a primeira onda e trazendo abundância aos pescadores. A *Máyup Maman* ou *Mayu Maman*, se apresenta semelhante a outra figura do folclore argentino, a *Yacumama*, uma deidade indígena da teogonia quíchua que era tida como a *Mãe d’água*. Este ser lendário habita os mananciais de água das zonas de La Rioja e assume a forma de uma inofensiva señora que veste de branco durante o dia, mas que ao cair da noite se transforma em uma serpente maléfica, protetora de sua casa, “sin que exista más motivo para explicar esta mutación que el viejo terror humano a las tinieblas, que vuelve sobre cogedores en la oscuridad, espacios y seres a los que no se teme durante el día” (Colombres, 2016, p.51).

Retornando a sua prévia forma masculina, a *Mãe d’água* pode ser reconhecida como o *E-Yara*, uma figura das lendas argentinas, que se apresenta de maneira similar às sereias híbridas (pássaros) gregas. Colombres (2009), descreve o *E-Yara* como um anão de cabelos ruivos e barba branca, que se metamorfoseia em flamengo para se aproximar de jovens, as seduzindo com encantamentos e levando-as para sua morada. É muito conhecido na Laguna Iberá e tido como o pai das águas para os guaranis.

2) uma divindade protetora das águas: a *Mãe d’água* se apresenta como deidade protetora de seu reino. Ela pode ser representada como Iemanjá, a mãe dos orixás e deusa iorubá das águas, maternidade e fecundidade. A origem do culto dessa orixá “chegou às Américas, principalmente ao Brasil, a Cuba e aos Estados Unidos, durante o período de tráfico de negros africanos, advindos de vários grupos que a cultuavam em África, sobretudo os pertencentes à cultura iorubá” (Barros, 2006, p. 32 *apud* De Paula, 2023). Hoje em dia, a figura de *Iemanjá* é conhecida em diversos países como o Uruguai, Argentina, Cuba e no Brasil, em que foi eternizada no romance “Mar Morto” (2008) de Jorge Amado. Na obra, o mar e Iemanjá são como um só e ela é descrita como dona de cinco nomes:

Iemanjá, que é dona do cais, dos saveiros, da vida deles todos, tem cinco nomes, cinco nomes doces que todo o mundo sabe. Ela se chama Iemanjá, sempre foi chamada assim e esse é seu verdadeiro nome, de dona das águas, de senhora dos oceanos. No entanto os canoeiros amam chamá-la D. Janaína, e os pretos, que são seus filhos mais diretos, que dançam para ela e mais que todos a temem, a chamam de Inaê, com devoção, ou fazem suas súplicas à Princesa de Alocá, minha deusa de terras misteriosas que se escondem na linha azul que as separa de outros termos. Porém, as mulheres do cais, que são simples e valentes, Rosa Palmeirão, as mulheres da vida, as mulheres casadias, as moças que esperam noivos, a tratam de D. Maria, que Maria é um nome bonito, é mesmo o mais bonito de todos, o mais venerado, e assim o dão a Iemanjá como um presente, como se lhe levassem uma caixa de sabonetes à sua pedra no Dique. Ela é sereia, é a mãe-d’água, a dona do mar, Iemanjá, D. Janaína, D. Maria, Inaê, Princesa de Alocá. Ela domina

esses mares, ela adora a Lua, que vem ver as noites sem nuvens, ela ama as músicas dos negros. Todo o ano se faz a festa de Iemanjá, no Dique e em Monte Serrat. Então a chamam por todos seus cinco nomes, dão-lhe todos os seus títulos, levam-lhe presentes, cantam para ela (Amado, 2008, p.50).

Outra deusa iorubá que pode-se considerar como uma personificação da *Mãe d'água* é Oxum, a senhora das águas doces. Dentro da religião iorubá, ela é vista como a orixá da beleza, do amor e da fertilidade. Ela está intimamente ligada à figura de Iemanjá, sendo descrita nos mitos como irmãs e, em sua maioria, como mãe e filha. Nesse sentido, neste trabalho consideramos a figura de Oxum como uma *Mãe d'água* por ser atribuída como orixá da fertilidade, maternidade e águas doces, similar às outras figuras que foram associadas a essa deidade.

Por último, temos a figura mitológica de *María Lionza*. Ao longo dos anos, a tradição oral e escrita dos povos da Venezuela foi se reescrevendo e definindo as características desse ser, ao ponto em que alguns estudiosos como Antolinez (1944), afirmarem que a origem de seu nome vem de uma antiga deidade indígena, a *Iara*. Mas para outros, *María Lionza* foi diminuição de seu antigo nome, *María Alonso*, uma rica senhora espanhola que possuía onças de ouro, o que, após sua morte, fez com que seu nome se tornasse *María de la Onza* e mais tarde *María Lionza*. Ainda com este nome, ela pode ser vista como uma mulher indígena que costumava montar em uma onça ou identificada como Iemanjá e Oxum, as deusas iorubás ligadas aos corpos de água. E, na mitologia brasileira, ela pode ser comparada com a serpente de fogo, *Boitatá*, por ser protetora das florestas, água e animais (Luigi, 2008).

Possuindo ambivalência em sua origem, também existem diferentes versões quanto a sua personalidade nas crenças populares, sendo por vezes uma deusa gentil, a quem se venera por ser protetora da natureza e dos animais, e em outras uma divindade que castiga e traz desgraça aqueles que não cumprem suas promessas.

3) um espírito que atrai suas vítimas para a morte: quando relacionada a esta característica, levamos em conta a atração que a *Mãe d'água* exerce sobre suas vítimas, as encantando misteriosamente para seu reino sem confirmação sobre suas intenções. Outro fator relacionado a essa atração fatal, seria a sedução em sua forma de sereia que leva os homens para a morte, como nas letais formas de *Iara/Uiara*, *E-yara* e *Ipupiara*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a *Mãe d'Água* é uma das figuras mais representativas da literatura de tradição oral amazônica e latino-americana, mas também universal. Este ser mítico, cujo caráter é multifacetado, é uma autêntica herança dos nossos antepassados e reúne elementos de diferentes culturas e povos que são tão antigos que não podemos afirmar, ao certo, uma possível data de nascimento.

Por meio das narrativas sobre este mito protetor das águas, é possível afirmar que é importante e necessário aproximar-nos de nossos mitos, reconhecendo o valor e o papel que eles representam para a nossa própria sobrevivência. A *Mãe d'Água*, em suas diversas facetas, representa a importância de uma literatura de tradição oral que, apesar dos avanços tecnológicos e tudo o que isso implica, se mantém viva e resiste às diferentes transformações que ocorreram ao longo de muitos séculos, especialmente a partir do ano de 1.500, com as expansões ultramarinas.

Para finalizar, destacamos que o estudo desse ser mítico pode ser infinito e diverso, como a própria lenda. Nesse sentido, ficamos abertas a novas “aventuras”, porque somos conscientes que por meio desta rica literatura de tradição oral é possível conhecer mais o nosso passado, entender o nosso presente, e quiçá, projetar o nosso futuro e o futuro das gerações vindouras. Tudo isso porque reconhecemos a importância de preservar e cuidar dos nossos rios e seus afluentes (igarapés, quebradas, furos...), elementos tão importantes para a nossa sobrevivência, e que fazem parte do nosso dia a dia como o próprio ar que respiramos.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Mar morto**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **“Ipupiaras, botos e mães d'água”**. In: *Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Global, 2010.

CASELLI, A. **The mermaids who sailed the Atlantic**. In: *Práticas da História. Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, (10), p. 219–248, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.48487/pdh.2020.n10.21837>.

COLOMBRES, Adolfo. **Seres mitológicos argentinos**. 1. ed. 2. reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

COLOMBRES, Adolfo. **Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina**. 1. ed. 6. reimp. Buenos Aires: Del Sol, 2009.

COSTA, Jairo. **Amazônia fantástica: os mais extraordinários mitos, lendas e mistérios da grande floresta**. 1. ed. São Paulo: Bamboo Editorial, 2013.

DE PAULA, F. J.; ANDRADE, P. F. C. de. **Iemanjá, da África para o Brasil: mitologia e identidade**. Numen, [S. l.], v. 26, n. 2, 2023.
DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2023.v26.40607>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/40607>. Acesso em: 5 set. 2024.

DOS REIS NETO, João Augusto. **Pensar-viver-água em Oxum para (re)encantar o mundo**. Revista Calundu, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 25, 2021.
DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v4i2.34344>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/34344>. Acesso em: 7 set. 2024.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GARCIA, Loreley. **Água em três movimentos: sobre mitos, imaginário e o papel da mulher no manejo das águas**. Gaia Scientia, v. 1, n. 1, p. 17–23, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/2224/1951>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GARRIDO, Reglas Fernández. **‘La sirenita’ y todas las demás sirenas**. Disponível em: <https://theconversation.com/la-sirenita-y-todas-las-demas-sirenas-205619>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HOMERO. **Odisséia**. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2006.

LOUREIRO, João de Jesus Paes de. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 5º ed. Manaus, Editora Valer, 2015.

LUIGI, Marlene; ARANGUREN, Jesús; MONCADA, José Alí. **El origen y el culto a María Lionza como elementos para la educación ambiental y patrimonial en Venezuela**. Revista de Investigación, Caracas, v. 32, n. 63, p. 19–42, jan. 2008. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100003. Acesso em: 16 nov. 2024.

MAGÁN, Pascuala Morote. **Las leyendas y su valor didáctico**. Centro Virtual Cervantes, v. 400, p. 392–403, 2016.

MARQUES, Amália. **Mouras, mouros e mourinhos encantados em lendas do norte e sul de Portugal**. Lisboa: [s. n.], 2013. 2 v.

MENESES, A. B. de. **Sereias: sedução e saber**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 75, p. 71–93, jan. 2020.

NOGUEIRA, M. G. C.; SAMPAIO, S. M. G. **Entre mouras encantadas e encantados da Amazônia: uma abordagem decolonial.** Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 22, n. 39, p. 77–84, jan. 2020.

PEÑUELAS, Marcelino C. **El mito y su significado.** Barcelona: Ariel, 1965.

RUIZ, Teresita Zapata; MAGÁN, Pascuala Morote. **La importancia de la literatura de tradición oral: entrevista a Pascuala Morote Magán.** Revista Educación y Pedagogía, v. 20, n. 50, p. 177–190, 2008.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; CARVALHO, Luciana G. de. **Isso tudo é encantado: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos.** Editora Vozes, 2023.

ÁGUA VIVA: O INCRÍVEL FLUXO DA CONSCIÊNCIA POR MEIO DA PALAVRA ESCRITA

Idaléia Cruz Silva (SEDUC/SEMED) ¹

INTRODUÇÃO

A obra “Água Viva”, de Clarice Lispector, é constituída por um capítulo e segue o fluxo da consciência. Em 2018, a professora orientou que a turma de mestrandos² realizasse uma leitura reflexiva, de forma individual, dessa obra de Lispector. Assim, com o objetivo de escrever um relato, a partir de uma leitura crítica, durante a disciplina³, a fim de entregar uma análise escrita e socializar as percepções em uma roda de conversa.

Desde as primeiras palavras, a narradora demonstra uma mistura de emoções, as quais estão no íntimo do ser humano, ao ligar o particular, presente na voz do eu interior, ao geral, porque as pessoas, principalmente quanto estão sofrendo deixam aflorar sentimentos confusos, por meio de uma linguagem em prosa poética. Matos (2009), com base em Barthes (1987), considera a obra de Lispector como um texto de fruição. Este texto que é caracterizado por provocar uma sensação de perda, desconforto e, em alguns casos, aborrecimento.

Desse modo, pode fazer vacilar as bases históricas, as culturais e as psicológicas do leitor. Além disso, abala a consciência de suas preferências, de seus princípios e das suas recordações do que vivenciou e pode levá-lo a enfrentar uma crise com relação a linguagem presente na obra (Barthes, 1987). Essa característica é explicitada no fato de a personagem, presente em Lispector (1998), descrever um cenário interior de caos, ao escrever ao tu, ela compara o seu ato com o trabalho de um fotógrafo, que registra o instante, ao aprofundar-se na palavra como se estivesse a pintar o momento.

De modo introspectivo, faz questionamentos sobre sua vida sem a presença física do outro. Ademais, a maior parte dos mestrandos, percebeu em sua leitura que o caos interior é provocado por vivências externas, as quais podem gerar amadurecimento por meio de reflexões íntimas.

¹ Mestre em Letras (Universidade Federal do Pará-PROFLETRAS-2019). idaleiasilva@yahoo.com.br

² ProfLetras (Mestrado Profissional em Letras).

³ Disciplina Literatura e Ensino, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima do Nascimento.

Para melhor compreensão, nesse relato, no primeiro capítulo, há algumas considerações sobre “Água Viva”, de acordo com a percepção de alguns estudiosos dessa obra. No segundo capítulo, em subtópicos, explicita-se a análise individual, produzida durante a disciplina de mestrado. Por fim, apresenta-se algumas conclusões sobre a leitura da obra.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA DE CLARICE

Para Matos (2009), a primeira leitura de “Água Viva”, de Clarice Lispector, chama atenção pela falta de uma história, uma vez que a autora é a principal representante da ficção introspectiva brasileira. Sua obra tem como principal característica o fluxo de consciência e o predomínio do monólogo interior. Esse fato faz com que o gênero narrativo quase desapareça em muitas de suas obras. Em “Água Viva” essa particularidade é acentuada.

Nessa obra, o texto, em forma de monólogo, é classificado como ficção pela própria autora e a narradora-personagem é uma pintora que vive sozinha e saudosa. Ela se desdobra em diversas reflexões a respeito de temas distintos como a vida e a morte, o medo e a coragem, a passagem do tempo e, em especial, a arte da criação, a sabedoria de usar as palavras como um pintor usa as cores, de maneira instigadora, capaz de atrair a atenção e a curiosidade dos leitores.

Com relação à obra se caracterizar como um texto de fruição, Barthes (1987) declara que é aquele cuja escrita pode levar o leitor a perceber uma situação de perda, de desconforto, ou seja, talvez até levá-lo a certo aborrecimento mediante os fatos. Em alguns momentos, quem inicia a leitura de “Água Viva” pode se sentir desconfortável e perceber um sentimento de perda da personagem e de si mesmo, pois se surpreende com a maneira como as ideias são expressas no texto.

Além disso, a reflexão de quem lê essa obra pode levá-lo a colocar em dúvida as suas bases históricas, culturais e psicológicas, pois a partir da ciência de suas preferências, seus valores e de suas lembranças, há possibilidade de ele entrar em crise com sua relação com a linguagem. A leitura dessa obra é desafiadora para compreensão de sua temática e construção das imagens criadas, por meio de palavras e expressões figuradas.

Assim, torna-se pertinente a apresentação da análise dessa obra, a fim de refletir sobre a temática abordada. Observa-se que a narradora-personagem constrói imagens, por meio de um diálogo íntimo e de comparações, de forma fluída e instigante.

2 ANÁLISE DA OBRA ÁGUA VIVA

2.1 Primeiras Percepções

Esse romance constituído por um capítulo com 95 laudas segue o fluxo da consciência, apresentando uma linguagem em prosa poética. Inicialmente, a personagem declara sua alegria misturada em seu íntimo com a dor, a qual é consequência de uma separação amorosa. Desde as primeiras palavras, a personagem apresenta a mistura de emoções, que, geralmente, estão presentes no íntimo do ser humano, ligando o particular, presente na voz do eu interior, ao geral, porque as pessoas, principalmente quando estão sofrendo, ficam com os sentimentos confusos. Já evidencia um texto de fruição, postulado por Barthes (1987), uma vez que a sensação de desconforto e de perda da personagem, começa a ser compartilhada com o leitor.

Na sequência, fala sobre a liberdade que o termino da relação ofereceu a ela: “Ninguém me prende mais” (Lispector, 1998, p. 9), ao expressar a ideia de libertação interior, também faz referência ao estudo da matemática considerando-a como a loucura do raciocínio. Ainda no primeiro parágrafo, faz alusão a questão do tempo, perguntando se o homem faz o instante ou se este se faz sozinho e conclui que, na verdade, os indivíduos o fazem no mesmo ritmo de suas respirações comparadas a agilidade de um toureiro na arena. Essa reflexão pode ser uma metáfora dos sobressaltos que enfrentamos na vida.

No segundo parágrafo, a personagem explica que o seu objetivo é tentar “captar a quarta dimensão do instante-já” (Lispector, 1998, p. 9). Esse objetivo parece difícil de ser alcançado, pois compreende que o atual consiste quase sempre no tempo presente, que passa rapidamente e torna-se passado.

A personagem declara que a palavra é a sua quarta dimensão, portanto torna-se seu instante-já. Por meio da palavra ela cria imagens de si mesma ao desenvolver atividades como a pintura de quadros e a ação de ouvir música. Ela faz uma reflexão sobre o ato de escrever, ao falar sobre a própria obra que o leitor está em contato: “Este não é um livro, porque não é assim que se escreve. O que escrevo é um só clímax? Meus dias são um só clímax: vivo a beira.” (Lispector, 1998, p. 12).

A personagem se dirige por meio de um eu feminino para um tu masculino: “Se eu digo ‘eu’ é porque não ousa dizer ‘tu’ ou ‘nós’ ou ‘uma pessoa’. Sou obrigada à humildade de me personalizar me apenando, mas sou o és-tu” (Lispector, 1998, p. 13). Percebe-se que se trata de um eu feminino pelo uso do vocábulo “obrigada”.

O tu masculino ao qual o eu feminino se direciona é uma pessoa que ela amava e diante de um rompimento estava tentando se autoencontrar em meio à confusão de sentimentos que estava em seu íntimo. Esse ato torna-se possível por meio da expressão da palavra escrita e segue o fluxo da consciência, com um monólogo no qual se direciona ao outro: “Parece com momentos que tive contigo, quando te amava, além dos quais não pude ir pois fui ao fundo dos momentos” (Lispector, 1998, p. 13).

Essa confusão de emoções é descrita pela personagem de modo metafórico: “agora está amanhecendo e a aurora é de neblina branca nas areias da praia” (Lispector, 1998, p. 14). Expressa sua inquietação com a chegada do dia e com a luz do sol, destacando que busca refúgio na ação de escrever densamente.

A descrição que realiza ao escrever ao tu é comparada por ela com o trabalho de um fotógrafo que registra o instante, aprofundando-se na palavra como se estivesse pintando o momento. De modo introspectivo, faz questionamentos sobre sua vida sem a presença física do outro. Mesmo tendo ciência de que encontrará as respostas em seu íntimo, questiona se depois de encontrá-las saberá como pintar e escrever o que obtiver como respostas.

É frequente a alusão que a personagem faz às artes de pintar e de escrever, ao compará-las por meio de metáforas. A personagem fala sobre a sua escrita como uma dádiva que lhe pertence e faz referência a sua forma de escrever voltada para o seu eu. Segue seu pensamento e explica que a escrita “é um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras” (Lispector, 1998, p. 15).

Constata que a escrita constitui um limiar de entrada a uma gruta que constitui um útero do mundo de onde deseja nascer por meio de sua obra. Essa gruta é concebida pela personagem como um mergulho no seu íntimo, local onde não encontra apenas coisas agradáveis, simbolizadas na obra pelos insetos, fósseis, pedras, animais peçonhentos como ratos, morcegos etc. Dentro da gruta a personagem declara que encontra terror e maravilhas, pois é um lugar de almas aflitas, mas também onde consegue compreender-se. Ela declara que se torna a própria palavra e o seu eco.

Em seguida, retoma o tema do instante-já, comparando-o a um pirilampo, o qual está num constante processo de acender e apagar, porque tenta captar o instante, por meio da palavra. Essa atitude a leva a perceber que o desespero em empregar as palavras adequadas para expressar-se ocupam mais instantes que um lance do olhar e entende que, na verdade, almeja mais que um instante, “deseja o seu fluxo” (Lispector, 1998, p. 16).

A personagem faz referência à própria forma de escrita da obra: “Escrevo-te como exercício de esboços antes de pintar. Vejo palavras. O que falo é puro presente este livro é uma linha reta no espaço” (Lispector, 1998, p. 18).

Percebe-se que se direciona ao tu e declara que um de seus objetivos é escrever a obra com a mesma liberdade e emoção com a qual pinta. Com intuito de presentificar suas percepções.

A diversidade de reflexões mencionadas pela personagem, segundo Junior (2018), requer do leitor que as encare como uma fonte repleta de significações, pois o texto possibilita o encontro com várias histórias e dificulta a compreensão de um enredo delimitado. Desse modo, observa-se que a obra não apresenta uma história fixa, a qual é centrada em acontecimentos específicos e personagens definidas.

2.2 Confusão Emocional

Em meio a sua confusão emocional, a personagem declara no monólogo: “esta é a vida vista pela vida. Mas de repente esqueço o como captar o que acontece” (Lispector, 1998, p. 19). Nesse processo de mergulho em seu íntimo, a personagem está sozinha: “Mas há muito já parou o martelar real; estou sendo o incessante martelar em mim. Do qual tenho que me libertar. Mas não consigo: o outro lado que de mim me chama os passos que ouço são os meus” (Lispector, 1998, p. 20).

A personagem explica que ninguém pode lhe dar a mão para que saia dessa confusão, pois seus conflitos interiores devem ser resolvidos dentro de si mesma. Aos poucos percebe que as respostas que conseguem saciar em seu íntimo pertencem apenas a ela, não precisa dividir com ninguém. Isso se constitui como uma espécie de pacto íntimo. A palavra tornou-se sua companhia e seu meio de libertação, ao ponto de se considerar a encarnação destas: “Encontro-me nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras” (Lispector, 1998, p. 21).

A escrita pode funcionar como isca, pois a palavra, na concepção da personagem, é capaz de pescar o que não é palavra, a “não palavra”, referindo-se “a entrelinha”. Isso constitui uma característica das obras de Clarice, a presença do subentendido, do não dito. O eu feminino expressa seu desejo de não se limitar apenas ao que faz sentido, preferindo o que inventa, “a verdade inventada” (Lispector, 1998, p.22). Nesse contexto, volta a se referir a pintura, dando exemplos de como criar imagens por meio da palavra:

É tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra. Palavras movo-me com cuidado entre elas que podem se tornar ameaçadoras; posso ter a liberdade de escrever: peregrinos, mercadores e pastores guiavam suas caravanas rumo do Tibet e os caminhos eram difíceis e primitivos com esta frase fiz uma cena nascer (Lispector, 1998, p. 23).

As reflexões da personagem giram em torno da palavra, do ato de escrever e declara: “Não sei sobre o que estou escrevendo: Sou obscura para mim. Só tive inicialmente uma visão lunar e lúcida, e então aprendi para mim o instante antes que ele morresse e que perpetuamente morre” (Lispector, 1998, p. 24).

Essa obscuridade citada pela personagem pode ser percebida também nos implícitos provocados pelo emprego da linguagem figurada, deixando evidente que o assunto principal das reflexões está sempre escondido: “Sou implícita. E quando vou me explicar perco a úmida intimidade” (Lispector, 1998, p. 25).

Suas reflexões giram, nessa obra, em torno da palavra, a qual considera dura quando se refere a sua eternidade se comparada a pouca duração dos sentimentos:

Mas eternamente é palavra muito dura: tem um ‘t’ granítico no meio. Eternidade: pois tudo o que é nunca começou. Minha pequena cabeça tão limitada estala ao pensar em alguma coisa que não começa e não termina – porque assim é o eterno. Felizmente esse sentimento dura pouco porque eu não aguento que demore e se permanecesse levaria ao desvario [...] (Lispector, 1998, p. 26-27).

Após essa reflexão, a personagem declara que deseja o que ainda não foi concluído e almeja o aprofundamento da “desordem orgânica”, que ajuda no pressentimento de uma “ordem subjacente”. Assim, dirige-se novamente para o outro e relata que o texto que oferece é para ser contemplado de perto, pois se trata de uma onomatopeia, repleta de convulsão da linguagem. Em seguida, explica que não transmite uma história, porém palavras que vivem movidas pelo som. Nesse viés, Junior (2018), destaca que a narrativa de “Água Viva” se apresenta envolvida numa atmosfera fluída e simultaneamente fragmentada, na qual própria narradora-personagem admite e enfatiza a inexistência de uma estória fixa e linear.

A personagem considera que a palavra mais importante da língua possui uma letra: “É”, referindo-se ao ser existencial humano, com suas limitações. Destaca que essa característica de ser pertence a todo gênero humano: “nesse terreno do é-se sou puro êxtase cristalino. É-se, sou-me, tu te és” (Lispector, 1998, p. 29).

A personagem faz referência ao mundo interior, quando relata:

Mas há também um ministério do impessoal que é o ‘it’: eu tenho o impessoal dentro de mim e não é corrupto e apodrecível pelo pessoal que às vezes me encharca: mas seco-me ao sol e sou um impessoal caroco seco e germinativo.

Meu pessoal é húmus na terra e vive do apodrecimento. Meu ‘it’ é duro como uma pedra-seixo (Lispector, 1998, p. 30).

Em meio à confusão de pensamentos cita o exemplo da gata que se alimenta de sua própria placenta e passa quatro dias sem comer mais nada. Após reflexões que envolve a biologia, a desconfiança em si mesma, ela retoma o exemplo da gata, descrevendo-o. Em seguida, fala sobre a necessidade de alimentar-se diretamente da placenta. Isso pode representar um mergulho no íntimo, por isso cita o medo de se entregar ao desconhecido, porque quando o ser humano se volta para o seu íntimo talvez encontre coisas agradáveis que podem lhe causar decepção e dor. Afirma na sequência de seus pensamentos que está dando ao outro a liberdade de viver por conta própria.

Ela declara que no final de cada experiência há a “aleluia” que simboliza um nascimento, um motivo para se alegrar. No caso da escritura do livro significa um nascimento que eterniza quem escreve: “Custa-me crer que eu morra, pois estou borbulhante numa frescura frígida. Minha vida vai ser longuíssima, porque cada instante é. A impressão é que estou por nascer e não consigo” (Lispector, 1998, p. 36).

A personagem descreve o nascimento de uma criança, personificando-se: “Maravilhoso escândalo: nasço. Estou de olhos fechados. Sou pura inconsciência, já cortaram o cordão umbilical: estou solta no universo. Não penso, mas sinto o it” (Lispector, 1998, p. 37).

Seguindo a metáfora do nascimento, explora a questão do instinto de sobrevivência presente no ser humano que desde bebê não é ensinado a querer, mas deseja instintivamente: “Com os olhos fechados procuro cegamente o peito: quero leite grosso. Ninguém me ensinou a querer. Mas eu já quero. Fico deitada com olhos abertos a ver o teto. Por dentro é a obscuridade. Um eu que pulsa já se forma. Há girassóis. Há trigo alto. Eu é” (Lispector, 1998, p. 37).

Relaciona o nascimento humano ao nascimento da obra: “O que estou escrevendo não é para se ler – é para se ser” (Lispector, 1998, p. 37). Depois fala sobre o nascimento e a morte de modo figurado. A personagem direciona-se a pessoa com a qual rompeu o relacionamento declarando: “Estou sentindo o martírio de uma inoportuna sensualidade. De madrugada acordo cheia de frutos. Quem virá colher os frutos de minha vida? Senão tu e eu mesma” (Lispector, 1998, p. 38-39). Ela explica que essa cumplicidade já foi compartilhada pelos dois, esclarecendo que está se aprofundando em si mesma. Esse aprofundamento está causando dor, mas está lhe fornecendo esclarecimento interior.

Em seguida, a personagem descreve seu sofrimento pela ausência física do outro: “Atrás do pensamento – mais atrás ainda – está o teto que eu olhava enquanto infante. De repente chorava. Já era amor. Ou nem mesmo chorava. Ficava à espreita. A perscrutar o teto” (Lispector, 1998, p. 42).

De forma figurada, a cada amanhecer a personagem nasce e enfrenta o desafio de viver mais um dia de solidão: “Mas ao amanhecer eu penso que nós somos os contemporâneos do dia seguinte. Que Deus me ajude: estou perdida. Preciso terrivelmente de você. Nós temos que ser dois” (Lispector, 1998, p. 42).

A personagem continua a falar de nascimento, fazendo referência a personagens bíblicas como a rainha de Sabá e ao rei Salomão que seriam pais de africanos. Na sequência, faz alusão a escravidão negra e ao fato de ela ser de origem negra:

Sou africana: um fio de lamento triste e largo está na minha voz que te canta. Os brancos batiam nos negros com chicote. Mas como o cisne segrega um óleo que impermeabiliza a pele – assim a dor dos negros não pode entrar e não dói. Pode-se transformar a dor em prazer [...] (Lispector, 1998, p. 43).

Essa referência aos negros enfatiza a superação da dor e do sofrimento que eles enfrentam ao longo de sua trajetória de vida. Então entende-se que assim como os negros superam suas dores, ela, como descendente, também conseguirá transformar sua dor em prazer.

Assim, as inúmeras reflexões e relatos de histórias e a mistura de sensações reforçam a possibilidade de a leitura da obra provocar inquietações e aborrecimentos ao leitor, que é característica do texto de fruição (Barthes, 1987).

2.3 Outros Questionamentos

Ela situa o leitor no tempo e declara considerar o que vem como um imprevisto. Em seguida, cita que naquele momento era seis e quinze da manhã, deixa subentendido que passou mais uma noite sem dormir. Segue suas reflexões e fala sobre a pessoa que está hoje na vida do outro que ela ama: “mas ela é oculta: Eu aguento porque sou forte: comi minha própria placenta” (Lispector, 1998, p. 45).

O eu feminino questiona sobre como utilizar as palavras para expressar suas ideias e pensamentos: “Como reproduzir em palavras o gosto? O gosto é uno e as palavras são muitas. Quanto a música, depois de tocada para onde ela vai?” (Lispector, 1998, p. 46). Ao utilizar comparações, considera que a música só tem de concreto o instrumento e que por trás do pensamento ela tem um fundo musical e mais atrás há um coração batendo. Desse modo, o mais profundo pensamento é um coração batendo.

A personagem considera que sua escrita não tem começo, porque é uma continuação da canção que é dela, mas também pertence a ela e ao outro. Em seguida, parece se perder em seus pensamentos e transcreve-os, inicia falando sobre a falta de começo de suas palavras e introduz repentinamente reflexões sobre animais: gato, cavalo, tartaruga, concluindo que deseja e precisa sentir “o it dos animais”.

Segue suas ideias aparentemente desordenadas cita exemplos de pessoas de um modo diferenciado como “um ela”. “Conheci um ‘ela’ que humanizava bicho conversando com ele e emprestando-lhe as próprias características. Não humanizo bicho porque é ofensa – há de respeitar-lhe a natureza – eu é que me animalizo” (Lispector, 1998, p. 49).

Faz alusão ao exemplo de uma mulher que cuidou de uma coruja que havia perdido a mãe e esta se apegou a ela. Devido à relação de confiança, a coruja teve dificuldades de ir embora, mesmo não estando presa. Isso pode simbolizar a dificuldade humana de se libertar de um relacionamento.

Depois relatou o caso de uma rosa que colocou em um vaso e pelo fato de ser tratada com carinho por ela, durou mais do que as demais:

Até que houve determinada rosa. Cor de rosa sem corante ou enxerto, porém do mais vivo rosa pela natureza mesmo. Sua beleza alargava o coração em amplidões [...] uma relação íntima estabeleceu-se intensamente entre mim e a flor: eu a admirava e ela parecia sentir-se admirada. E tão gloriosa ficou na sua assombração e com tanto amor era observada que se passavam os dias e ela não murchava [...] (Lispector, 1998, p. 51).

Essa história da rosa reflete o modo como a personagem gostaria de ser tratada pela pessoa que amava, a fim de se sentir viva e feliz e que não sentisse a vontade de morrer que por vezes tomava conta de seu ser.

De repente, torna a se direcionar para a outra pessoa: “Eu te conheço todo por te viver toda. Em mim é profunda a vida. As madrugadas vêm me encontra pálida de ter vivido a noite dos sonhos fundos” (Lispector, 1998, p. 52). Seguindo o fluxo de seus pensamentos descreve seu modo de escrever, declarando: “Agora vou escrever ao correr da mão: não mexo no que ela escrever. Esse é um modo de não haver defasagem entre o instante e o eu: ajo no âmago do próprio instante” (Lispector, 1998, p. 53).

O sofrimento íntimo faz com que a pessoa reflita e avance espiritualmente e adquira maturidade. A personagem considerava que o sofrer lhe deixava terrivelmente lúcida e parecia que lhe fornecia a oportunidade de alcançar um plano mais alto de humanidade ou mesmo de desumanidade (o it). (Lispector, 1998, p. 54).

Retoma a comparação de seu modo de escrever seguindo o fluxo do pensamento com o fôlego. Em seguida, insere uma reflexão metafórica sobre a criação dos seres humano e dos bichos: “Todos os seres vivos, que não o homem, são um escândalo de maravilhamento: fomos modelados e sobrou muita matéria-prima - it - e formaram-se então os bichos” (Lispector, 1998, p. 55).

Em seu desespero deixa nas entrelinhas que apesar de não acreditar em Deus, em meio ao seu desespero pede a Ele que a ajude. Justifica esse pedido ao partir do fato de que se dentro dela há tanto amor e assim mesmo encontra-se tão inquieta é porque precisa que Deus venha ao seu encontro, antes que seja tarde demais, pois corre perigo como as demais pessoas e a única coisa que espera é o justamente o inesperado. (Lispector, 1998, p. 56).

A narradora segue suas reflexões e faz uma explanação sobre as flores: rosa, girassol, cravos, violeta, orquídea, falando a respeito de suas características de modo simbólico. “A formosa orquídea é exquise e antipática. Não é espontânea. Requer redoma. Mas é mulher esplendorosa e isto não se pode negar” (Lispector, 1998, p. 58).

Seguindo suas reflexões sobre as plantas, cita o exemplo de um homem chamado João criado no profundo da Amazônia que lhe contou sobre uma lenda de uma planta que fala, chamada Tajá. Um dia, esse homem entrou em casa tarde da noite e quando estava passando pelo corredor onde estava a planta, ouviu seu nome “João” e compreendeu que era a sua mãe que lhe chamava, por isso respondeu: “Já vou”, quando subiu ao quarto dela, encontrou o pai e a mãe dormindo.

A personagem fala sobre o sofrimento de refletir a respeito das coisas do mundo: “Se tomar conta do mundo dá muito trabalho? Sim. Por exemplo: obriga-me a me lembrar do rosto inexpressivo e por isso assustador de uma mulher que vi na rua. Com olhos toma conta da miséria dos que vivem encosta acima” (Lispector, 1998, p. 61).

Segue refletindo, cita outros exemplos, relata o conteúdo que leu sobre abelhas, fala um pouco sobre a primavera, a respeito de seu cansaço. Na sequência, declara que está falando muito em morte e que vai falar um pouco de vida, cita a respiração boca a boca. Também conta a respeito de um encontro casual com um homem bonito que avistou na rua e destaca que, apesar de não o desejar, sentiu que o sorriso que este lhe deu aliviou sua carência afetiva.

Ela expressa seu medo mediante suas reflexões: “Fico com medo. Mas o coração bate. O amor inexplicável faz o coração bater mais depressa. A garantia única é que eu

nasci. Tu és uma forma de ser eu, e eu uma forma de te ser: eis os limites de minha possibilidade” (Lispector, 1998, p. 67).

Diante de todas as suas reflexões, conclui que na verdade não sabe de mais nada. Em seguida, torna a falar a respeito do instante-já, retomando reflexões sobre a dificuldade de captar cada momento que acontece. Enfatiza sua solidão: “E eis que sinto que em breve nos separaremos. Minha vontade espantada é que eu sempre estive só de ti e não sabia. Agora sei: sou só. Eu e minha liberdade que não sei usar. Grande responsabilidade da solidão” (Lispector, 1998, p. 72).

Fala novamente sobre a desordem de sua escrita, caracterizada pelo fluxo de seu pensamento: “Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos” (Lispector, 1998, p. 72). Destaca o fato de que para ela escrever constitui algo frustrante, pois passa a lidar com o impossível. Dirige-se outra vez ao outro e relata: “Hoje de tarde nos encontraremos e não te falarei sequer nisso que escrevo e que contém o que sou e que te dou quando eu tiver anotado o meu segredo de ser – jogarei fora o que sou” (Lispector, 1998, p. 73).

A personagem, expressa sua solidão declarando ao outro que ele poderia se sentir bem, pois ela em sua solidão parecia que iria explodir. Afirma que a sua escrita não pertence a ninguém. (Lispector, 1998, p. 83). A escrita é um meio de se compreender e, na verdade, ela não tem o desejo de que o outro tenha acesso as suas reflexões. Torna a falar de pintura referindo-se a um portal de uma igreja que pintou. Em seguida, fala que está interessada no mistério do espelho e procura um meio de pintá-lo. Após inúmeras reflexões sobre a solidão, a liberdade, conclui sua fala declarando:

O que te escrevo é um isto
Não vai parar: continua.
Olha para mim e me ama
Não: Tu olhas para ti e te amas
É o que está certo
O que te escrevo continua e estou enfeitiçada (Lispector, 1998, p. 95).

Para Junior (2018), apenas quando a narradora-personagem aceita o distanciamento e o rompimento amoroso, que consegue um encontro pessoal com ela mesma. Ademais, compreende-se nesse trecho que a escrita é um monólogo interior, direcionada a um tu que demonstra indiferença a ela. Assim mesmo, a personagem não consegue tirá-lo de seu pensamento. Ademais, reforça que o ato de escrever seguindo o fluxo de seu pensamento, pode funcionar como um modo extravasar suas emoções.

CONCLUSÃO

Verifica-se que o texto de fruição de Clarice Lispector funciona como uma longa carta direcionada a um tu que está presente somente em suas lembranças. Na obra “Água Viva” apresenta como já posto, uma narradora-personagem a procura de um encontro consigo mesma, o qual se torna possível somente por meio do ato de escrever. Matos (2009, p. 313) considera que “É necessário morrer e nascer inúmeras vezes para se autoencontrar, e somente dessa forma que a experiência pode ser vivida de um modo radical”. Essas inúmeras mortes e nascimentos ocorrem com a personagem na obra Água Viva.

Além disso, há a busca do eu feminino de aproximar a sua escrita com a pintura, uma vez que a narradora é uma pintora que se propõe escrever como pinta, de maneira que a pintura e a escrita, intencionalmente, se misturam. Desse modo, ela expressa suas mais íntimas sensações, sentimentos, reflexões, por meio da criação de imagens, com objetivo de criar com a palavra algo semelhante ao que produz com as cores.

Nesse viés, percebe-se que o diálogo se passa no íntimo da narradora e assim como um pintor busca, por meio das cores, expressar suas ideias e despertar sensações nas outras pessoas, a personagem que expressa seus sentimentos, procura provocar diferentes sensações no interlocutor, ao criar imagens com expressões e palavras. Portanto, o interlocutor pode sentir da mesma forma que ela ou entrar em conflito com seus valores já estabelecidos. Além disso, o leitor sente-se estimulado a participar da própria experiência da personagem solitária.

REFERÊNCIA

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

JUNIOR, Airton Santos de Souza. **Do conflito amoroso à trajetória percorrida pela busca do autoencontro: um olhar em relação à obra água viva de Clarice Lispector**. Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará - UEPA Jan-Mar 2018. p. 73-84. <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/2092/1031>. Acesso em 12.07.2025.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATOS, Anderson Hakenhoar. **“Romance sem romance”**: o caso de Água Viva de Clarice Lispector. Letrônica v. 2, n. 1, p. 306 - 316, julho 2009.

ALTERIDADE E O FEMININO NA NARRATIVA “A MENSTRUACÃO” PRESENTE NA COLETÂNEA *VOZES DA ORIGEM*.

Alexia Fernanda Oliveira da Costa. (UFPA)¹

Brendo Wilson Soeiro Medeiros. (UFPA)²

Thaís Ramires Brito Silva. (UFPA)³

Sylvia Maria Trusen. (UFPA)⁴

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar resultados parciais da pesquisa em andamento no ALLIP (Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise), sob a coordenação da Profa. Dra. Sylvia Maria Trusen, resultante do Plano de Trabalho “Os Narradores Suruí Paiter: leituras crítico-analíticas da representação do feminino e da mulher em *Vozes da Origem*”. A coletânea em questão, da antropóloga Betty Mindlin e dos narradores Suruí Paiter, é o objeto deste estudo.

A publicação dessa obra, em 1996, representa a acessibilidade para conhecer mais da cultura indígena, que infelizmente ainda é tão marginalizada. Portanto, o presente trabalho além de valorizar as narrativas dos povos originários brasileiros, dedica-se também a olhar para a figura da mulher, buscando compreendê-la e analisá-la não apenas em perspectiva ameríndia, mas também social.

Desse modo, partindo do princípio da alteridade, este estudo tem como objetivo averiguar como a mulher e o feminino são representados no conto *A menstruação*, dos autores supracitados, tecendo uma análise das diferentes perspectivas de gênero e o feminino. Além disso, pretende-se verificar os contrastes entre a concepção indígena e a não indígena sobre as insígnias da mulher e do feminino, visto que é importante a compreensão da cultura indígena e ocidental, em perspectiva comparada, empregando conceitos retirados da psicanálise.

Para tanto, tendo em vista a problemática da feminilidade, alteridade e do feminino, foi realizado levantamento bibliográfico para o embasamento deste trabalho,

¹ Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: alexiacosta696@gmail.com

² Graduando do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: brendomedeiros97@gmail.com

³ Graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal. E-mail: thaíramires1104@gmail.com

⁴ Doutora em Letras e Professora da Faculdade de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal. E-mail: sylviatrusen63@gmail.com

que se ancorou nos estudos das obras *Deslocamentos do feminino* (2008), de Maria Rita Kehl e *Amor, sexualidade, feminilidade* (2018) de Sigmund Freud. Este último se perguntou sobre o que desejava a mulher, admitindo que não conseguiu responder. Posteriormente, buscou-se compreender o gênero dentro da cultura ocidental a partir da obra *O segundo sexo* (1967), de Simone de Beauvoir. E, para a compreensão da literatura indígena foi utilizada a obra *Literatura indígena brasileira contemporânea* (Dorrico et al., 2018).

Desse modo, tornou-se possível realizar uma análise para destacar a presença do feminino e suas manifestações nas estórias da coletânea *Vozes da Origem*, de Betty Mindlin. O livro em destaque reúne as narrativas do grupo Suruí Paiter, que até então eram transmitidas pela oralidade. Embora traduzidas para o português, alguns vocabulários indígenas do grupo Suruí se fazem presentes no decorrer das narrativas, preservando a identidade desses povos.

Portanto, realizou-se durante os encontros do grupo de pesquisa discussões sobre a alteridade e os conteúdos que estão inclusos nas obras dos autores supracitados. Em seguida, efetuou-se um levantamento das narrativas que representassem a mulher e o feminino a partir de uma perspectiva comparada, desde o cunho social ao psicanalítico, tendo como principal método a leitura e a análise das narrativas.

Assim, discutimos além da compreensão sobre a alteridade e o feminino, a visão da menstruação entre os povos originários e no Ocidente, bem como a poética do maravilhoso manifestada no *Vozes da Origem*.

2 COMPREENSÃO SOBRE A ALTERIDADE E FEMININO

A alteridade é compreendida a partir das diferenças entre pares antagônicos não excludentes entre si, como demonstram os seguintes exemplos: “Mesmo/Outro, Civilização/Natureza, Razão/Loucura, Dentro/Fora, Masculino/Feminino, Natural/Sobrenatural” (Trusen, 2021, p.35).

O primeiro conceito, a alteridade, diz respeito à relação de pares distintos que não possuem uma relação de exclusão, ou seja, uma “relação entre termos opostos, mas não excludentes, uma vez que o Outro só pode ser apreendido como tal em relação ao Mesmo” (Trusen, 2021, p.35). Assim, tenta-se refletir aqui sobre a representação da mulher e do feminino, na referida narrativa; nesta, há um deslocamento da menstruação

para a figura do homem, gerando um contraste entre as narrativas ameríndias e a cultura ocidental.

A partir dessa consideração, estudou-se sobre o feminino, entendendo tal noção como posição subjetiva, uma vez que pode estar referida tanto ao homem quanto à mulher, independentemente do sexo biológico. É nesse sentido que Kehl (2008) afirma que o feminino implica introjeção no psiquismo da falta do falo, advertindo, porém, que este não deve ser confundido com o órgão sexual, isto é, com o pênis. Com efeito, ao longo das suas explicações, a autora lembra que o falo ocupa o lugar da mínima diferença entre as mulheres e os homens. Segundo a leitura que a autora faz de Freud, a masculinidade corresponde à posição ativa, (Kehl, 2008), ao passo que a feminilidade corresponde à posição passiva (Kehl, 2008).

Outrossim, a feminilidade, conforme a leitura de Kehl das ideias freudianas, relaciona-se ao lugar da maternidade, quando é concedida à mulher uma extensão de seu corpo, um filho. Desse modo, ocorre entre as mulheres uma identificação com o “único atributo que ainda lhe interessa da figura materna: a feminilidade” (Kehl, 2008, p.196). Vale lembrar ainda que essa construção da feminilidade ocorre a partir da identificação da filha com a mãe, fazendo ocupar-se de uma posição entre mãe e filho (Kehl, 2008).

Assim, compreende-se que para Freud, a feminilidade corresponde a uma posição conferida à mulher que se sacrifica ao homem em troca de um filho, que ganha o valor do falo ausente (Kehl, 2008). A alteridade se encontra na oposição entre o feminino e o masculino, os quais para a psicanálise, manifestam-se de maneiras diferentes. Nesse sentido, para preencher um lugar de uma falta, discorre-se que:

“[...] podemos concluir que o mistério da feminilidade não está na mulher (que manipula os recursos da beleza e da sedução a fim de produzir o efeito de fetiche para o homem), mas na própria natureza da operação psíquica que constitui o fetiche e organiza o desejo (Kehl, 2008, p.199).”

Diferentemente do enfoque psicanalítico, há a perspectiva de gênero e aqui cabe mencionar o nome da filósofa francesa Simone de Beauvoir. A partir da perspectiva desta pensadora, os papéis de gênero desempenhados pelo homem e pela mulher na sociedade ocidental são determinados pela cultura. É nesse sentido, que afirma: “É, pois, necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas.” (Beauvoir, 1967, p. 7). Logo, mediante o exposto, fica

evidente que a mulher, entendida sob a perspectiva do gênero, constitui-se a partir da cultura na qual está inserida.

Na próxima seção, discutiremos como a cultura ameríndia aborda essa relação de alteridade.

3 A MENSTRUÇÃO: DOS POVOS ORIGINÁRIOS AO OCIDENTE

A literatura brasileira possui uma vasta produção com as suas mais diferentes características, e, dentre elas, destacam-se não só as não-indígenas, mas também as literaturas indígenas. Nesse contexto, a alteridade manifesta-se igualmente nas literaturas dos povos amazônicos e cumpre reconhecer as suas peculiaridades, valorizando não só suas identidades, mas também anotando as diferenças presentes nas suas expressões literárias e nos seus modos de existir.

Os autores indígenas ao produzirem as suas literaturas abordam a sua cultura: vivências, crenças, ancestralidade, além de partilharem sua cosmovisão, principalmente por meio do mito. Assim, muitas particularidades das produções indígenas estão presentes na poética do maravilhoso amazônico. Esta última pode ser descrita como “gênero, em que se encena o sobrenatural sem que os fenômenos descritos despertem qualquer reação de assombro por parte do leitor” (Trusen, 2021, p.31).

No que tange à alteridade, outra marcante característica recorrente na obra aqui estudada é a relação particular com o espaço, que se elabora em campo limítrofe, pois, segundo Trusen, “um terceiro aspecto a ser considerado é que muitas das figuras míticas aí presentes situam-se na intersecção entre natureza e civilização” (2021, p. 6). Podemos ler tal relação singular com o espaço manifestar-se na narrativa “Primeiras Mulheres”, presente na recolha de Mindlin:

Antigamente, ainda não havia mulheres no mundo. Só havia um homem, chamado *Iapeab*, sozinho.
Havia uma árvore rachada, que *Iapeab* costumava namorar. Tanto namorou, tanto namorou, que a árvore engravidou. (Mindlin, 1996, p. 114)

À luz do artigo *O maravilhoso amazônico, uma poética da alteridade* (Trusen, 2021) foi possível perceber as relações dos povos da floresta com a natureza e com o campo que a civilização ocidental nomeia como sobrenatural, especialmente os Suruí Paiter. Nas histórias reunidas na coletânea *Vozes da Origem* (1996) evidenciam uma relação harmoniosa e desprovida de estranhamento entre o crível e o incrível, como a capacidade, por exemplo, de um mesmo ser metamorfosear-se entre as formas humana e animal, como acontece no conto do “Amoa, o Jabuti”, no qual lemos: “O jabuti era

gente, antigamente.” (Mindlin, 1996, p. 83). Esse fenômeno é descrito por Trusen (2021):

“Essas narrativas que aqui nomeia-se *maravilhoso amazônico* denotam marcas de testemunho em relatos que admitem, como forma discursiva inversa à racionalidade moderna, a relação harmoniosa, isto é, não excludente entre contrários, mediante metamorfoses que assumem ora a forma humana, ora a animal (Trusen, 2021, p. 6)”.

Conforme esse pensamento, tais relações não excludentes entre pares antagônicos importantes para a definição de alteridade, não só subvertem a lógica moderna e ocidental, como também se expressa nas narrativas do maravilhoso amazônico.

Ademais, no que concerne a alteridade relativa ao feminino, em sua relação com o par antagônico masculino, o presente artigo buscou igualmente refletir sobre a manifestação do feminino. Este último deve ser entendido não tomando como base o pensamento acerca das concepções de gênero, mas, referenciando-se em Kehl (2008), que anota que as concepções acerca do que seja a mulher, a feminilidade e o feminino, deslocam-se nas culturas e nos tempos históricos.

Nesse sentido, a partir da suspensão das dicotomias presentes no povo Suruí Paiter, as concepções acerca do feminino e da mulher foram apresentadas neste trabalho não para anular a cultura do ocidente, mas para complementar o debate por meio das contribuições presentes nas narrativas dos povos originários.

A partir dos pressupostos teóricos retirados das vertentes filosóficas, sociológicas e psicanalítica, como em Simone de Beauvoir (1967), Maria Rita Kehl (2008) e Sigmund Freud (2018), pode-se perceber as representações do feminino e como estas vão muito além das distinções do sexo/biológico, que vem sendo debatidas no contexto social ao longo dos séculos.

Nesse viés, a leitura do referencial teórico permite compreender que a mulher não é determinada pelo órgão genital, tampouco pela civilização, que lhe atribuiu valores e determinadas compreensões (Beauvoir, 1967). Nesse raciocínio, o feminino diz respeito à posição subjetiva do sujeito. Sendo assim, o feminino seria uma posição que tange à figura tanto da mulher quanto do homem (Kehl, 2008).

Além disso, é válido ressaltar que a representação do feminino na literatura brasileira indígena contemporânea é um campo muito rico e plurifacetado que implica situações complexas. Nesse sentido, a obra *Vozes da Origem* traz narrativas que

abordam a representação das mulheres e como estas desafiam naturalmente as normas tradicionais, dada a complexidade de suas experiências.

A obra de Julie Dorrico, por sua vez, evidencia a originalidade de uma literatura que expressa a história de vários povos e, por conseguinte, abre espaço para que eles possam contar as suas próprias histórias, atribuindo-lhes lugar de fala.

“A literatura indígena brasileira contemporânea, nesse sentido, é uma expressão vinculada ao lugar de fala (Dalcastagnè, 2012) do sujeito indígena que reivindica, cada vez mais, protagonismo para articular em nome de suas ancestralidades, sem mediações alheias a eles. O lugar de fala indígena é a sua ancestralidade (Dorrico *et al.*, p. 230)”.

A obra em questão é a reunião das histórias da etnia Suruí Paiter, que foram transmitidas por muitas de suas gerações, por meio da oralidade. As narrações vivazes e encenadas pelos melhores narradores desse povo ganharam registro em língua indígena e, posteriormente, tradução para o português pela antropóloga Betty Mindlin e jovens Suruí. Assim, o livro retrata o maravilhoso amazônico (Trusen, 2021) e seus habitantes.

Em síntese, no que concerne a alteridade desses povos, as narrativas presentes contemplam uma vasta compreensão do mundo por meio de um caráter mítico, tecendo relatos sobre mistérios não só humanos, mas também relativos a questão da mulher, como a gravidez, o sexo, a menstruação, entre outros. Nessas narrativas, a figura da mulher é representada de maneira diferente, abrindo espaço para novas reflexões, como, por exemplo, na narrativa mítica *A Menstruação*, que conta: “Há muito, muito tempo, quando viviam nossos primeiros antepassados, conta-se que os homens, e não as mulheres, é que ficavam menstruados”. (Mindlin, 1996, p. 63).

Ao pensar no signo menstruação, naturalmente, enquanto significado, surge na mente do falante da cultura ocidental branca a figura da mulher. Ao vincular a mulher com o fator biológico, constata-se que o fenômeno menstrual pertence a ela, dada a sua capacidade reprodutiva e os órgãos atuantes nesse processo. Logo, reproduziu-se na cultura ocidental a associação da menstruação como algo essencialmente feminino, por referência natural ao organismo da mulher. Por esta via, a cultura ocidental naturalizou a relação entre o sexo biológico e o gênero, sem levar em consideração que o gênero é uma construção que se realiza na cultura. Freud no final da sua obra alertou seus leitores a esse respeito, e afirmou que quase nada poderia falar sobre as mulheres deixando isso para os poetas e para elas próprias.

Coube, entretanto, a Simone de Beauvoir assinalar que a mulher não será definida pelo sexo biológico, mas sim compreendida no meio social.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino psicológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino (Beauvoir, 1967, p. 9)”.

O mito *A menstruação*, do narrador Gakaman Suruí, confronta-nos a separar a relação entre mulher e uma suposta essência feminina. Seria a compreensão acerca da menstruação, por exemplo, essencialmente feminina, como se concebe na cultura ocidental branca, se ela, em mitos de outras culturas, aparece primeiramente entre os homens? E como, do ponto de vista da alteridade, a compreensão do mundo ameríndio reflete a do campo da cultura ocidental?

São indagações importantes que extrapolam o limite deste artigo. Mas, de modo geral, pode-se perceber que a figura do feminino nessas narrativas apresenta uma outra configuração, diversa da cultura ocidental.

É válido ressaltar que a primeira parte da coletânea em que a narrativa em questão está inserida apresenta visões cosmogônicas de caráter mitológico que buscam compreender não só a existência humana, como também o mundo que lhe cerca. Nesse cenário, as figuras míticas dos dois irmãos, Palop e Palop Lerugu, Nosso Pai e Nosso Pai de Roupas, criaram o mundo por meio de suas travessuras, assim contribuindo na composição dessa cosmovisão.

O contato com as narrativas ameríndias abre um leque de perspectivas que vão para muito além da cultura ocidental branca e dos seus referenciais europeus. Logo, ao entrar em contato com a mitologia do povo Suruí e perceber que o fenômeno menstrual está para muito além do signo biológico mulher, pode-se pensar que a concepção de essência feminina também transcende esses fatores determinantes.

Ademais, nesta narrativa mítica, pode-se notar que o relato demarca e tenta explicar um marco precursor responsável pelo deslocamento do feminino da figura do homem, atribuindo-lhe à mulher, neste texto narrativo, recolhido por Mindlin.

Com efeito, como lembra Mircea Eliade, o mito é de difícil conceituação. Mas, de modo geral, pode-se afirmar com Eliade que a narrativa mítica, rememorando quando um evento natural tem início, é sagrada, uma vez que fornece uma explicação para quando os fenômenos naturais passaram a ter início.

“(....) O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo. Ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente.” (Eliade, 1998, p. 11)

Na narrativa em questão, lê-se que a atribuição do sangue menstrual à mulher comparece no momento em que a moça, curiosa, entra em contato com o sangue menstrual que até então emanava somente dos homens.

“Vendo a mocinha, ele molhou a mão no sangue que saía do seu pênis e chamou-a:

-Vem aqui ver o que estou fazendo! - e quando ela se aproximou, ele passou o sangue na boca da xoxota dela.

Ela teve que sentar no lugar dele. E ele foi embora (Mindlin, 1996, p.63)”

A partir disso, todas as mulheres das gerações posteriores, explica o mito, também passaram a menstruar e não mais os homens. Portanto, o evento narrado possui um forte simbolismo: o sangue que saiu do pênis e entrou em contato com a vagina marca a transição entre as gerações que vieram antes e depois desse acontecimento, assim buscando compreender o porquê da menstruação pertencer somente às mulheres. Logo, destaca-se no conto o seu caráter mítico, visto que ele busca explicar um evento de ordem natural.

Vale salientar que para o campo da cultura ocidental, a menstruação na vida das mulheres é um grande evento, não só pessoal, como também de caráter social. No popular, é o momento em que ela se torna “mocinha”, é o atestado da sua capacidade reprodutiva, é a natureza biológica anunciando que agora a mulher está pronta para o cumprimento de suas obrigações sociais, como matrimônio e maternidade. No que concerne à alteridade, sobre a compreensão do mundo ameríndio, o fenômeno menstrual também é acompanhado de grandes simbolismos, uma vez que há necessidade de reclusão da mulher nesse período, visando se preparar para as suas atribuições sociais e culturais. Assim, o contato com a cultura ameríndia permite uma outra perspectiva para os debates sobre as concepções de gênero e as manifestações acerca do feminino.

Dessa forma, a narrativa *A Menstruação*, do povo Suruí Paiter, reforça a percepção da relação de alteridade entre cosmovisão ameríndia e ocidental ao apresentar uma realidade em que a menstruação não era, originalmente, um fenômeno feminino.

Essa inversão de papéis, ao atribuir inicialmente o fenômeno aos homens, questiona essencialismos e permite uma reflexão mais profunda sobre a construção social do feminino. Logo, esse deslocamento simbólico da menstruação, de um corpo masculino para um corpo feminino, sugere que as fronteiras entre sexo, gênero e identidade são construídas por narrativas e valores culturais, e não determinadas exclusivamente por elementos biológicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, foi permitido compreender as atribuições de valores e moldes de registros da mulher a partir da leitura atenta à alteridade na relação entre a sociedade ocidental e a cultura mítica dos Suruí Paiter, no que tange à concepção sobre a menstruação. Esse estudo, assim, ratifica que a sociedade determina valores para situar categorias do ser no âmbito social, seja ele ameríndio ou não.

Buscou-se compreender as manifestações sobre a incidência do sangue menstrual em sua relação com a mulher e com o feminino, na narrativa *Vozes da Origem*, atentando para seu contraste com a cultura ocidental. Logo, o presente trabalho além de atribuir a representatividade para a literatura dos povos originários, levantou também importantes reflexões acerca das atribuições de um possível deslocamento daquilo que se acredita feminino e suas atuações na sociedade contemporânea ameríndia segundo o povo Suruí Paiter.

Ademais, a partir da análise empreendida nas reflexões sobre as representações do feminino na literatura indígena brasileira contemporânea, especialmente na obra *Vozes da Origem*, evidencia-se que a construção da identidade feminina transcende aspectos biológicos e culturais fixos. Segundo as contribuições teóricas de Simone de Beauvoir, Maria Rita Kehl e Sigmund Freud, compreende-se que o feminino não se restringe a fatores biológicos, mas a uma posição subjetiva no campo do ser, podendo ser atribuído tanto a homens quanto a mulheres.

Ao traçar um paralelo entre o pensamento ocidental e a cosmovisão ameríndia, observa-se que a cultura ocidental e a ameríndia atribuem forte simbolismo à menstruação como um rito de passagem e uma confirmação da identidade do ser mulher. Todavia, no contexto cultural do povo Suruí Paiter, essa atribuição simbólica não está centrada exclusivamente na construção de papéis de gênero, mas principalmente na compreensão cósmica e na interação entre os humanos e as forças naturais.

A investigação sobre essa narrativa permitiu ampliar o olhar sobre as diferentes formas de representação do feminino, mostrando que se trata de uma categoria não-estática, bem como pertence a um campo dinâmico de negociação silenciosa entre culturas, histórias e subjetividades. Nesse sentido, o estudo revelou que o feminino, como construção simbólica e social, pode assumir diferentes significados e funções, dependendo do contexto em que se insere. Desse modo, a menstruação, que na cultura ocidental é frequentemente compreendida como um marco essencialmente feminino e biológico, mostra-se um fenômeno culturalmente maleável na narrativa Suruí Paiter.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma abordagem plural e interdisciplinar para compreender o feminino, que leve em consideração não apenas os referenciais ocidentais, mas também outras epistemologias, como as dos povos originários, sendo neste ponto que entra em cena a compreensão sobre a alteridade. Assim, a análise dessas narrativas contribui para a ampliação das discussões sobre gênero, feminino e feminilidade em diferentes culturas, possibilitando a desconstrução de essencialismos e a compreensão de diferentes modos de existir no mundo.

Portanto, através dessa reflexão, é possível perceber que a literatura indígena contemporânea não apenas resgata e perpetua as memórias coletivas de seus povos, mas também desafia os paradigmas dominantes acerca da identidade de gênero. Além disso, o papel da oralidade como transmissora de conhecimento permite que novas interpretações sobre o feminino sejam constantemente ressignificadas, garantindo a sobrevivência de discursos que desafiam a rigidez das estruturas sociais ocidentais.

Dessa forma, o estudo da representação do feminino em narrativas indígenas contribui para um debate mais amplo sobre identidades, subjetividade e alteridade, destacando a necessidade de uma abordagem que respeite as particularidades culturais e que reconheça as diversas formas de expressão do feminino. Logo, esse olhar mais inclusivo permite avançar na compreensão das diferentes formas de existir e se reconhecer no mundo, promovendo uma discussão mais rica e abrangente sobre as dinâmicas da mulher e do feminino em sociedades diversas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1967.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando. **Literatura Indígena Brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Fi, 2018.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREUD, Sigmund. **Amor, sexualidade, feminilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

MINDLIN, Betty. Narradores Suruí. **Vozes da origem, estórias sem escrita**: narrativas dos índios Suruí de Rondônia. São Paulo: Ática, 1996.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995. v. 20, n. 2, p. 71-99.

TRUSEN, Sylvia Maria. **O maravilhoso amazônico, uma poética de alteridade**. Londrina: Boitatá, 2021 p. 30 - 37

AMAZÔNIA DOS SERINGAIS: RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E PAISAGEM HUMANA EM *A SELVA*, DE FERREIRA DE CASTRO

Gissandra Diovana Dias Teixeira (UFPA)¹

Marli Tereza Furtado (UFPA)²

INTRODUÇÃO

Hileia, novo mundo, selva, paraíso, inferno ou cárcere verde? A Amazônia não é única, mas múltipla; navegar por esse espaço fértil em definições é defrontar-se com inúmeras formas de concebê-la. Para muitos, o imaginário da “Hiléia” representa um paraíso exuberante, repleto da ideia de riqueza e progresso; para outros, a noção de “cárcere verde” define um espaço de isolamento, aprisionamento e degradação humana.

A multiplicidade de definições que nos direciona a desvelar o universo amazônico não se restringe apenas a investigar qual Amazônia, mas implica questionar, Amazônia de quais sujeitos? Ou, no âmbito literário, Amazônia de qual prosa de ficção? Quantos discursos perpassam um caminho constantemente guiado pela voz do colonizador? Um desses discursos inexplorados orientará os caminhos a serem percorridos na abordagem deste estudo.

Dentre as diversas visões da Amazônia representadas por diferentes sujeitos, a reflexão aqui proposta concentra-se na Amazônia dos seringueiros, de modo que o discurso central vem dos seringais, o lar primitivo de uma paisagem humana invisibilizada e explorada por organizações econômicas predatórias baseadas no ciclo da borracha, e igualmente abordadas em narrativas ficcionais sobre a floresta. A partir destes pressupostos, objetiva-se analisar as relações entre espaço amazônico e

paisagem humana no romance *A selva* (1930), narrativa cuja ambientação centra-se num seringal da Amazônia brasileira, escrita pelo autor português Ferreira de Castro.

A escolha do romance se justifica pela maneira como articula as relações entre homem e espaço. Além disso, *A selva* (1930) é uma das mais importantes narrativas sobre a Amazônia, visto que busca romper com a ideia de Amazônia apenas com

¹ Especialista em Ensino de Língua e Literatura nos anos iniciais e na Educação de Jovens e Adultos, Mestranda em Letras (PPGL/UFPA); Email: gissandrateixeira@gmail.com

² Doutora em Teoria e História Literária; Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA); Email: marlitf@ufpa.br

exuberâncias e paisagens, ao mesmo tempo que corrobora para que esse espaço seja compreendido a partir da relação entre homem e natureza.

Para analisarmos as relações entre o espaço amazônico e o homem, tomamos como referência o conceito de “paisagem humana” mencionado em um texto jornalístico escrito por Dalcídio Jurandir, autor cuja obra também se dedica a retratar a complexidade da região. Para melhor compreender as relações entre espaço e paisagem humana, a discussão será estruturada em partes. Primeiramente, apresentaremos o contexto histórico do ciclo da borracha e suas implicações econômicas, bem como a visão exótica e idealizada criada a respeito da Amazônia.

Em seguida, abordaremos brevemente a produção ficcional ambientada nos seringais amazônicos. Por fim, analisaremos como a relação entre espaço e paisagem humana é construída no romance *A selva* (1930), destacando principalmente a presença do homem como a figuração de uma paisagem humanizada que a modelo dos primeiros exploradores da Amazônia buscaram o “novo mundo” como um caminho para enriquecer.

2 A AMAZÔNIA DOS SERINGAIS: CONTEXTO HISTÓRICO

Embora já mencionado anteriormente, neste ponto retomamos brevemente a ideia de paisagem humana, considerando que em uma reportagem sobre a floresta o escritor Dalcídio Jurandir pontuou a necessidade de compreensão do que ultrapassa os limites do espaço amazônico.

Por isso mesmo aprendi a sentir na Amazônia a sua paisagem humana, com uma intensa dolorosa, mas necessária compreensão [...] Devemos melhor compreender aquela aquela humanidade amazônica, na sua profunda e obstinada resistência de quase dois milhões de criaturas lutando sem recursos técnicos e sob as contingências de uma economia semi-colonial contra uma natureza primitiva, contra o deserto, a distância do abandono (Jurandir, 1942, p. 15).

O excerto revela a necessidade de um discurso que busque compreender a humanidade amazônica, incluindo nesta paisagem os seringueiros que, dia após dia, resistem em um ambiente hostil, sobrevivendo em condições adversas em um espaço que, assim como as pessoas, também não escapa às agressões decorrentes das constantes explorações de seus recursos naturais.

Em termos da relação entre homem e espaço cabe ainda ressaltar o que o escritor Eidorfe Moreira define como espaço geográfico amazônico ao tratar da paisagem da região.

O homem não é um elemento acrescido a paisagem, uma sorte de acessório destinado a orná-la ou completá-la, pois se assim fosse seria apenas uma expressão decorativa na superfície do planeta. Na realidade, ele é o fator geográfico por excelência, é isso tanto pelas suas atividades, como pela sua própria condição, tanto pelo que realiza, como pelo que é: no primeiro caso, por ser um modelador de paisagens, no segundo, por ser um elemento necessário à sua significação. Daí porque, mesmo quando não figura na paisagem, ele está implícito nela. Sem o homem, o espaço geográfico é uma noção física, não uma noção geográfica. (Moreira, 1958, p. 12).

Tal conceito evidencia que a presença do homem constitui um fator essencial no espaço, e não apenas como elemento ornamental ou complemento; por outro lado, são ações humanas que modelam a paisagem. Sem o homem, o espaço é vazio de significados e de mudanças, pois é a ação humana implícita ou explícita o elemento modificador.

Tendo como base esses conceitos, nota-se que, na história da ocupação da Amazônia, o homem também se apresenta como elemento essencial. Desde a chegada dos primeiros exploradores, construiu-se a ideia de uma nova civilização que substituisse o mundo “selvagem”, ainda que esse espaço fosse habitado por inúmeras sociedades indígenas. Além disso, durante os primeiros processos de ocupação, a relação entre homem e espaço pautava-se sobretudo na exploração de recursos naturais; por essa razão, o fator econômico configurou-se como um dos principais motivadores para a chegada de estrangeiros ao espaço amazônico, haja vista que os primeiros viajantes buscavam novas rotas para o comércio.

Desde então, o desejo de enriquecer esteve sempre ligado à ideia de Amazônia; no século XVI, os viajantes desbravaram um território amazônico impregnado de mitos e figurações do velho do mundo, iam movidos pelo desejo de prosperar em uma terra inicialmente vista como paradisíaca, quase divina. O mito do Eldorado é um dos mais conhecidos quando se trata da busca por riquezas, conforme observamos:

A localização de Eldorado com o tempo vai mudando de lugar e se dilui. Está a princípio em Santa Marta, Nova Granada, assinala Sérgio Buarque, no vale do Cauca na Guiana; no país dos omaguas, onde permaneceu com o nome de Manoa. Em nossos dias, inclusive, apareceram informações de novas expedições arqueológicas, que teriam evidências de sua existência na lagoa Paititi, próximo a Cuzco, no Peru. Eldorado, a cidade de Manoa, é um lugar mítico, um espaço do imaginário e da procura (Pizarro, 2012, p. 82).

A citação remete-nos diretamente para a figura do Eldorado, o mito que seduziu diversos viajantes durante as primeiras décadas de exploração na América e que ainda se faz presente entre a população amazônica. Uma das versões do mito refere-se ao

Eldorado ou a Manoa como uma cidade encantada cheia de ouro e riquezas. Muitos conquistadores partiram em busca desse lugar, mas nenhum encontrou a cidade. Sob esse aspecto, a busca pelo Eldorado representa o desejo do europeu de enriquecer na Amazônia, movidos pela ilusão de paraíso escondido na imensidão da selva.

Contudo, a voz hegemônica do colonizador dos séculos XV e XVI não foi a única que adentrou o espaço amazônico em busca de riquezas; a partir do século XIX, com o advento da modernidade, a Amazônia desponta como espaço de exploração da borracha. Conforme Pizarro (2012), no apogeu da borracha os imaginários relacionados à Amazônia cedem espaço à extração do caucho ou látex na confecção de diferentes produtos. Quando a borracha se torna matéria-prima indispensável, surgem muitos seringais no interior da Amazônia, nos quais a força de trabalho era os seringueiros.

No caso da área peruana, os explorados eram os indígenas huitotos e boras, principalmente, obrigados a trabalhar nas caucherias. No Brasil, traziam mão de obra do Nordeste, nesse momento atravessando uma grande crise econômica em razão de uma seca: os que viajavam na Amazônia eram movidos pelo desespero da luta contra a subsistência e com a expectativa de voltar com dinheiro para alimentar suas famílias (Pizarro, 2012, p. 116).

Na Amazônia peruana, o trabalho exploratório nos seringais era realizado por indígenas, que frequentemente recebiam um tratamento inferior. No Brasil, os nordestinos vítimas das secas buscavam nos seringais meios de melhorar de vida e escapar da miséria. No entanto, a vivência na selva apresentava uma realidade distinta, pois o trabalho era de escravização “Assim, essas pessoas emigravam; em geral eram homens solteiros, atraídos pela possibilidade de juntar dinheiro para retornar, ao cabo de alguns anos- o sonho dos migrantes- para junto de suas famílias. Dificilmente isso acontecia.” (Pizarro, 2012, p. 153). A realidade dos nordestinos que migravam para os seringais era bem diferente, pois apenas os seringalistas enriqueciam “Na dança frenética da modernidade, escravizam-se homens, fortunas crescem com a mesma rapidez com que desaparecem” (Gondim, 1994, p. 212).

De maneira semelhante ao contexto histórico, em que milhares de nordestinos migraram para os seringais, a literatura também se ocupou de retratar o cotidiano seringueiro e a exploração da borracha. Diversos autores como Euclides da Cunha, José Eustásio Rivera e José Potyguara buscaram, por meio da ficção, situar e denunciar os problemas nos seringais amazônicos, construindo narrativas que exploram tanto o aspecto humano quanto o fator econômico da prática extrativista, em um ambiente que é imponente e ao mesmo tempo indomável, segundo Pizarro, “Ler estes textos é

observar o olhar crítico e perceber o aparecimento de uma voz que denuncia” (Pizarro 2012, p. 136). Desse modo, a literatura é verossímil em relação a realidade, pois desempenha um papel de denúncia, como destacamos a seguir no romance *A selva* (1930).

3 RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E PAISAGEM HUMANA EM *A SELVA*

José Maria Ferreira de Castro (1898 -1874) nasceu em Portugal, mas chegou ao Brasil aos doze anos de idade, quando se mudou para o Pará. O intuito era morar e trabalhar na casa comercial de seu tio. Contudo, por incentivo deste, acabou indo trabalhar como guarda-livros no seringal Paraíso, localizado no rio Madeira.

A experiência real vivenciada no seringal contribuiu para que o autor publicasse o romance *A selva* (1930), obra que alcançou notoriedade no Brasil e em Portugal por apresentar uma abordagem inovadora em termos de narrativas sobre a Amazônia. Furtado (2004), nesse sentido, destaca que muitos autores anteriores ao escritor português enfrentavam o desafio imposto pela imensidão amazônica, que dificultava a construção de uma obra crítica e denunciadora

Se quiseram denunciar algo, sempre a denúncia se mostrou achatada, pelo estilo grandiloquente que engrandecia sobremaneira a natureza, razão de o homem e seus dramas se apequenarem-nos quase sempre relatos amazônicos e não contos ou romances sobre o homem da região” (Furtado, 2004, p. 1871).

Desse modo, ao seguir a linha de autores como Euclides da Cunha, Ferreira de Castro constrói um romance que entrelaça literatura e denúncia social mesmo a partir da perspectiva de um olhar estrangeiro sobre a experiência amazônica.

É importante afirmar que mesmo tendo um olhar estrangeiro sob a Amazônia, Ferreira de Castro deu novos ares à literatura amazônica até então completamente envolvida pelo paisagismo inócuo e sem praticamente nenhum enfoque das condições de vida dos trabalhadores dos seringais. Ele foi um dos primeiros a explorar essa questão, e só esse fato já é suficiente para tornar a obra bastante meritória pelo seu teor de humanismo (Abreu; Guedelha, 2014, p. 2023).

A esse respeito, o romance publicado em 1930 configura-se como uma das narrativas mais marcantes sobre a exploração dos seringais amazônicos, visto que retrata verazmente as duras condições de trabalho e a brutalidade do sistema extrativista no interior da Amazônia. Além disso, *A selva* (1930) destaca-se por antecipar alguns elementos do neorrealismo, um movimento que estabeleceu uma literatura de cunho social. Embora o movimento tenha se propagado na década de 40, o

romance de Ferreira de Castro propunha ainda na década de 30, mesmo que de maneira sutil, um estilo de literatura engajada e voltada para as lutas sociais. Ao mesmo tempo, o romance dialoga com o realismo e naturalismo, visto que mostra a influência do meio social ou do espaço no comportamento humano.

Combinando na ficção um teor autobiográfico, uma preocupação documental e influências no Realismo/Naturalismo), a obra castriana denuncia a rede de exploração que prendeu os coletores de borracha nos seringais amazônicos no final do século XIX e início do XX (Alves, 2018, p. 55).

Nesse aspecto, a perspectiva realista/naturalista apresenta-se sobretudo na relação entre homem e espaço, a partir da ideia de que ao habitar um espaço hostil, o homem é moldado pelo meio, o que determina sua degradação física e moral resultante do processo de exploração humana nos seringais.

Quanto ao desenvolvimento da trama, o romance *A selva* (1930) é protagonizado por Alberto, um jovem português estudante de Direito que, por apoiar ideais monarquistas se exilara no Brasil quando o regime monárquico é destituído. Em Belém, onde residia com o tio, o jovem é convencido a embarcar rumo ao rio Madeira para trabalhar em um seringal. Ao desembarcar no seringal Paraíso, Alberto toma parte na vida miserável e sofrida dos seringueiros que vivem em situação de escravidão e constante sofrimento. Em *A selva* (1930), o espaço é retratado de forma hostil, de modo que o homem que tenta desbravá-lo enfrenta inúmeras dificuldades de adaptação e até mesmo de opressão por parte dos seringalistas.

No romance, as relações entre espaço e paisagem humana podem ser apresentadas a partir de alguns aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao modo como o espaço é um elemento ativo que influencia os sentimentos dos personagens; em razão disso, no romance, o espaço contribui para o desenvolvimento da narrativa “no romance moderno, abundam os exemplos desta identificação natureza-personagem, em que a paisagem já não é somente um estado de alma, mas onde ela ilumina o inconsciente de quem a contempla” (Borneuf; Ouellet, 1976, p. 11). Em *A selva* (1930), essa característica se manifesta na relação de isolamento vivenciada entre os personagens, principalmente nos períodos das enchentes amazônicas; isso é evidenciado no trecho a seguir, no qual os sentimentos de Alberto parecem ser influenciados pela atmosfera do ambiente.

Firmino ainda lançou um comentário sobre o temporal, mas como Alberto não lhe respondesse, calou-se também. Crescente indolência, sobre um fundo pacífico de irremediabilidade, lhes amortecia a fala. Era uma angústia densa, uma tristeza espessa, ver a selva enervada pela invasão pluvial – toda a folha luzidia, pinga, pinga, marulha e estremece. Dir-se-ia fofa a terra no seu

húmus formidável, hostis todos os galhos e mesmo quem estava seco sentia a alma molhada. A umidade furava da epiderme até as vísceras emergindo em banho frio os próprios sentimentos. (Castro, 1930, p. 171).

Em se tratando de Alberto, a solidão é acentuada durante o período chuvoso, quando os seringueiros não podiam trabalhar e tornavam-se ainda mais solitários; com isso, a tristeza e angústia retratadas por meio do espaço parecem estender-se à alma do personagem e inundar seus próprios sentimentos, fazendo-o refletir sobre uma antiga vida que parece irrecuperável, como se nota a seguir em outro trecho:

A tristeza brotava desse verde eterno e sempre igual, que ia, que sufocava com a sua pertinácia e exuberância. Perante ele, Alberto amolecia sob funda sensação de vida irrecuperável. Das várias hipóteses entretecidas ao ritmo monótono da chuva, só lhe adivinha a impotência, o fardo da sua dívida e o desespero de ver todos os caminhos fechados (Castro, 1930, p. 172).

No excerto observa-se novamente a perspectiva do homem diante do espaço; nesse caso, a paisagem natural não é um cenário neutro, mas influencia a paisagem humana, visto que afeta diretamente o estado emocional e psicológico do personagem; com isso “o espaço quer seja real ou imaginário, surge portanto associado, ou até integrado as personagens, como o está a acção ou ao escoar do tempo” (Borneuf; Ouellet, 1976, p. 6).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao conflito entre paisagem humana e paisagem natural presente no romance. O embate entre homem e selva é perceptível à medida que a narrativa aprofunda-se em descrever o trabalho de exploração da borracha na Amazônia, espaço no qual o homem figura como ameaça. Esse ponto de vista é reforçado por Pizarro, que afirma:

Mas aquela natureza soberana e brutal, em plena expansão de suas energias, é uma adversária do homem. Desse modo, este homem, no olhar do brasileiro, padece de uma carência pecaminosa de atributos superiores, uma falta de escrúpulos, um coração fraco para os erros. Sobre ele incide a natureza, com sua influência climática [...] Nessa situação, ele distribui responsabilidades, pois o peso do infortúnio é culpa, por um lado, do homem e sua própria incapacidade, e, por outra, pela limitação que a natureza impõe a ele” (Pizarro, 2012, p.138).

É notório a partir do comentário de Pizarro a tensão que circunda o homem e a selva, uma vez que o homem é ao mesmo tempo o inimigo e a vítima de suas ações e de um espaço que desafia suas forças e impõe obstáculos à sua condição humana fragilizada. Nota-se o mesmo conflito entre homem e meio no seguinte trecho da narrativa:

Era a grande muralha verde e era a guarda avançada dos arbustos que vinham crescer em redor da cacimba e, degolados pelo terçado de Firmino, brotavam

de novo, numa teima absurda e alucinante. A selva não aceitava nenhuma clareira que lhe abrisse, e só descansaria quando a fechasse novamente, transformando a barraca em tapera, dali a dez, a vinte, a cinquenta, não importava a quantos anos- mas um dia! Seria pelo esgotamento das seringueiras, seria pela intervenção dos selvagens, chacinando os desbravadores, seria por outro motivo. (Castro, 1930, p. 15).

Ao tratar dessa relação no romance, observamos, por meio das reflexões de Alberto, a imponente da selva, descrita como a “grande muralha verde”, sempre disposta a expulsar e retomar qualquer espaço ocupado pelo homem. Além disso, o espaço é exposto como ameaçador em decorrência da presença de animais e doenças existentes, ou mesmo pelos ataques de indígenas que também habitavam a região.

Outro elemento significativo para essa análise é como se constrói na narrativa a relação entre espaço e homem amazônico. Vale observar essa interação tendo em vista que os homens que chegavam à região eram frequentemente caracterizados pela ambição e por um desejo incessante de explorar o espaço como meio de conquistar riquezas. Em contraste com a visão do forasteiro, o homem amazônico é representado como ocioso e pouco empenhado em enriquecer. Na obra, essa postura é apresentada por meio da figura de Lourenço, o personagem é o único caboclo que vive no seringal, em meio aos muitos nordestinos. Chama a nossa atenção o modo como o narrador o descreve.

A sua condição de caboclo dava a Lourenço privilégios ímpares em todo o seringal. Dos párias masculinos e válidos só ele não se entregava à extração da goma elástica. Era uma regalia muito antiga, que a sua raça conquistara, não por força activa, mas por indolência inata. O Mundo cifrava-se, para ela, numa barraca, numa mulher e numa canoa, e merecia-lhe sorrisos de piedade dos homens que vinham do Ceará, do Maranhão, mesmo de Pernambuco, desbravar a selva virgem, sofrer todas as vicissitudes, tormentos sem conta, apenas pela ânsia de uns tostões a mais (Castro, 1930, p. 144).

Desse modo, Lourenço caracteriza-se como um homem pacífico, alheio às ambições. Em outras passagens do romance é mencionado que sua sobrevivência provinha da caça e da venda de peixe e lenha nas cidades próximas. Por apresentar um comportamento tido como resignado, o personagem era considerado inferior pelos outros seringueiros, visto que não era movido pela ambição. Por outro lado, Lourenço parece estabelecer uma relação harmoniosa com o espaço, refletindo uma integração entre o homem e as condições do ambiente. Vale ainda ressaltar que a percepção de passividade que se nutre sobre o personagem é sustentada pela visão tradicional que os estrangeiros sempre mantiveram sobre os habitantes da Amazônia e que persiste ao longo do tempo.

O último aspecto diz respeito à perda de humanidade como consequência de um modo de vida precário, situação frequente, à medida que o homem, em busca de enriquecer, é influenciado pelo meio a desenvolver seus instintos mais desumanos. Conde (2024) comenta sobre a degradação moral dos sujeitos que habitavam a Amazônia e a concebiam apenas como terra de passagem e exploração.

Inicialmente, a Amazônia foi concebida como espaço de alteridade e de empatia, mas para os que a trataram apenas como terra de passagem, de exploração, a acolhida inicial transmutou-se em animosidade e repulsa. Foram tomados por intrusos a serem enxotados pela natureza ou transformados em homens decaídos, animalizados em razão da ambiência selvagem (Conde, 2024, p. 205).

A relação de dualidade apontada pela autora indica que, inicialmente, o espaço amazônico era visto como acolhedor por esses exploradores; contudo, ao serem tomados como intrusos, acabavam sofrendo um processo de animalização e decadência que resultava no embrutecimento da paisagem humana. Em *A selva* (1930), é possível observar a progressiva perda de humanidade dos seringueiros que, submetidos a uma série de privações, são consumidos e levados a vivenciarem experiências de violência e desumanização. Analisemos o exemplo do protagonista Alberto ao ceder a esses impulsos.

Humilhado a carne vencida por aquele desfecho, Alberto começou a transitar duma parede à outra do quarto. Um confuso desejo de contradição, de desvalorizar-se ainda mais a seus olhos, como se daí lhe pudesse advir algum alívio, fê-lo deter-se em frente do pequeno espelho que brilhava, suspenso dum prego, ao lado da janela. Viu o seu rosto magro e comprido, o olhar perturbado, o cabelo em ondas, farto e negro; e pareceu-lhe repugnante que essa imagem tão familiar fosse a do mesmo homem que ele havia sido pouco antes, que já tinha sido outra vez e voltaria porventura a ser ainda mais vezes se não partisse dali. Afirmava a si mesmo que a responsabilidade era do meio, era essencialmente da Natureza. (Castro, 1930, p. 233).

O trecho em questão revela a revolta de Alberto após a tentativa de manter relações sexuais com nhá Vitória, mãe de um dos seringueiros e a responsável por cuidar de suas roupas. Desde que embarcou rumo ao seringal Paraíso, Alberto considerava-se superior aos demais seringueiros, em certas situações, repudiou a promiscuidade dos trabalhadores e os atos de bestialidade e pedofilia que marcavam a vida no seringal. Contudo, ao tomar parte no ambiente hostil e repleto de privações, o personagem rompe a fronteira entre o desejo e o nojo, de maneira que as ações de selvageria que antes lhe pareciam abomináveis tornaram-se parte natural das coisas.

É interessante que, ao refletir sobre a tentativa malsucedida, Alberto justifique seu comportamento como resultado das influências do meio em que vive. Nessa perspectiva, para o personagem, enquanto continuasse convivendo naquele

espaço, continuaria perdendo sua humanidade e sendo dominado pelos instintos mais primitivos e selvagens. O processo de desumanização de Alberto, no qual um homem idealista sucumbe gradativamente a um ambiente de promiscuidade e práticas brutais representa, no romance, um verdadeiro quadro naturalista, visto que o ambiente considerado selvagem e a falta de recursos agem como forças determinantes na formação do caráter dos indivíduos e o comportamento moral se dilui em razão da necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o romance *A selva* (1930) retrata verazmente o espaço dos seringais, um espaço de opressão e exploração de seringueiros, assim como, representa uma voz que denuncia sofrimentos e injustiças. Além disso, no romance, há uma ruptura com a ideia de Amazônia apenas como um espaço de imaginários e exuberâncias, pois, como exposto, o espaço necessita da presença de paisagem humana para adquirir significado.

Ao longo da análise de *A selva* (1930), também destaca-se a profunda influência que o espaço exerce sobre os sentimentos dos personagens. O retrato do conflito entre a paisagem natural e a paisagem humana demonstra como as ações humanas são limitadas pelas condições do ambiente. Em meio a essas complexidades, a narrativa também destacou a figura do caboclo como um eco da perspectiva estrangeira sobre o homem Amazônico, ao mesmo tempo que expõe o dilema e a desintegração moral que desumaniza e afasta o homem do que o torna civilizado.

Com isso, as relações entre espaço e homem retratados na narrativa reafirmam que a Amazônia dos seringais é o espaço onde sobrevive uma paisagem humana invisibilizada, em constante conflito com o espaço da selva. Por sua vez, esta é considerada monstruosa. No entanto, o homem também é retratado em constante conflito com a sua própria condição humana, por vezes também monstruosa e cruel, aflorada ao tornar-se parte de uma organização de trabalho escravista e exploratória, que por muito tempo representou a economia da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de; GUEDELHA, C. A. M. **A SELVA DE FERREIRA DE CASTRO, E AS CENAS DO DRAMA HUMANO NOS SERINGAIS**. Revista Decifrar, Manaus, v. 2, n. 4, p. 225, 2015. Disponível em:

//periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/1071. Acesso em 29 de mar. 2025.

ALVES, I. S. **Imagens da Amazônia em Ferreira de Castro e Milton Hatoum**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.
BORNEUF, Roland; OUELLET, Réal. **O universo do romance**. Trad. Jose Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1976. p. 130-168.

CONDE, Alessandra. “**Breves comentários à presença estrangeira em A Selva, de Ferreira de Castro**”. In: CONDE, Alessandra; MACHADO, Thiago; COELHO, Luana da Silva (organizadores). *Nas tramas da ficção: estudos aplicados da narrativa*. Castanhal: UFPA / Faculdade de Letras, 2024 p. 201-210.

FERREIRA DE CASTRO, José Maria. **A selva**. 37. Ed. Lisboa: Guimarães Editora Ltda, 1930.

FURTADO, M. T. **A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir**. In XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE, 2004, João Pessoa. *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE* João Pessoa: Ed UFPB, 2004 p. 1869-1874.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

JURANDIR, Dalcídio. **A Amazônia e a safra dos mortos**. Acervo digital da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Disponível em: Diretrizes. Acesso em: 15/06/2024

MOREIRA, Eidorfe. **Conceito de Amazônia**. Rio de Janeiro: SPVEA (Serviço de Documentação). Coleção Araújo Lima, 1958.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012

ANTONIO VIEIRA EM BELÉM DO GRÃO-PARÁ: LEITURA DO SERMÃO NA MADRUGADA DA RESSURREIÇÃO

Arthur Fernandez Mamede de Souza (IFPA)¹

Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)²

1 INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao projeto “A Literatura no Brasil de 1600: influências do estilo barroco em Santa Maria Belém do Grão-Pará”, coordenado pela segunda autora e orientadora desta pesquisa, e vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia. O projeto, cadastrado na Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica do Instituto Federal do Pará – *Campus* Belém, tem como objetivo estudar e analisar a produção de textos escritos e pregados pelo padre Antonio Vieira (1608-1697) em Santa Maria Belém do Grão-Pará, a Belém de 1600. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa de quatro sermões pertencentes a uma vasta obra sermonística, composta por mais de duzentos textos. De acordo com o intelectual Eidorfe Moreira (1989), foram quatro os sermões pregados em terras paraenses: o Sermão da Primeira Oitava de Páscoa; o Sermão na Madrugada da Ressurreição; o Sermão da Ressurreição de Cristo e; o Sermão de Nossa Senhora da Graça. Nesse trabalho, o *Sermão na Madrugada da Ressurreição* é lido e descrito segundo a sua estrutura e segundo os termos e preceitos identificados no *Ratio Studiorum*, um material de caráter prescritivo para a educação dos jesuítas.

Cientes de que o século em que esses sermões foram pregados coincide com o século da fundação da cidade de Belém, pelo capitão-mor português Francisco Caldeira Castelo Branco em 1616, foram identificadas possibilidades de se estabelecer diálogos entre o Barroco, estilo que marca o surgimento das primeiras manifestações literárias no Brasil, e as práticas poéticas no território de Santa Maria Belém do Grão-Pará. A pergunta que norteou inicialmente essa pesquisa foi a seguinte: enquanto se compreende que o estilo do Barroco ocorreu na Literatura Brasileira, no século XVII, e que seus expoentes eram os baianos Manuel Botelho de Oliveira (1636 – 1711),

¹ Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. E-mail: arthurfernandezmamede@gmail.com

² Doutora em Letras. Professora EBTT do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. E-mail: flavia.menezes@ifpa.edu.br

Gregório de Matos Guerra (1636 – 1696) e o padre português jesuíta Antonio Vieira, o que ocorreu em termos de produção literária nesse mesmo período em Santa Maria Belém do Grão-Pará? A questão ganha mais força quando se sabe que Antonio Vieira passou mais de oito anos em missões pelo Estado do Maranhão e Grão-Pará, tendo vivido a maior parte desse tempo no Pará. Destaca Moreira que, desde a chegada de Vieira ao Grão-Pará até 1661, quando foi expulso pelos colonos revoltados, “êle se tornou a mola propulsora da nossa história, dominando com sua vigorosa personalidade o cenário social, político e cultural da terra”. (Moreira, 1989, p. 7)

O Barroco, enquanto estilo artístico, surge na Itália do século XVI e, devido ao forte vínculo com o movimento da Contrarreforma, foi, sem dúvida, uma importante marca na produção literária dos jesuítas que atuavam em missões religiosas nas colônias. Boa parte da produção escrita que compõe as primeiras manifestações literárias em território brasileiro recebe o peso da mão dos jesuítas. Padre Antonio Vieira, exemplo maior de atuação intelectual e religiosa no século XVII, foi um exímio filósofo, escritor e orador português, da Companhia de Jesus, e trabalhou intensamente a favor dos interesses da Coroa Portuguesa. Seus sermões mais conhecidos, como o “Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda”, evidenciam o seu discurso em prol dos interesses portugueses na luta contra a invasão e ameaça estrangeira. A linguagem, as construções frásicas e textuais desses escritos revelam um conjunto de procedimentos típicos de um estilo reconhecido sob o signo do Barroco e cujos preceitos estão presentes também no manual de ensino já mencionado, o *Ratio Studiorum*. Nesse sentido, esse artigo apresenta os primeiros resultados da leitura do *Sermão na Madrugada da Ressurreição*, proposta no plano de trabalho “O *Ratio Studiorum*: influências na produção literária barroca do Século XVII”, desenvolvido pelo primeiro autor desse texto.

A edição do plano de estudos da Companhia de Jesus utilizada durante essa pesquisa é a mais recentemente publicada pelo padre jesuíta Leonel Franca. Lançado em 2019, pela editora Kíron, “O método pedagógico dos jesuítas: O *Ratio Studiorum*” apresenta uma longa introdução escrita por Franca, na qual ele expõe as fontes e o processo de elaboração do plano de estudos jesuíta, antes de apresentar a sua tradução do texto integral. O exame do trabalho feito por Franca foi basilar para a compreensão das exigências do ensino jesuíta, que acabava por proporcionar ao escolástico uma formação em conteúdos clássicos e que valorizava tanto a engenhosidade da escrita, quanto a retórica. Quem fundamenta essa relação entre os estudos clássicos e sua

presença nas atividades escritas e retóricas de Vieira é o pesquisador e referência nas letras coloniais, João Adolfo Hansen (2019).

2 LEITURA DO *SERMÃO NA MADRUGADA DA RESSURREIÇÃO*

Pregado durante o tempo em que Vieira esteve em missões pela região norte, entre 1653-1661, o *Sermão na Madrugada da Ressurreição* não apresenta indicação exata de local (igreja) e do ano de sua pregação, diferente dos outros três sermões. Porém, ao fim da leitura do texto é possível descobrir que a pregação ocorreu onde hoje se localiza a Catedral Metropolitana de Belém, originalmente conhecida como Igreja Matriz da cidade, Igreja de Nossa Senhora da Graça, conforme a citação faz saber:

E como o não acharão em Belém os cristãos da mesma Belém, que o têm de suas portas a dentro? Busquemo-lo com todo o coração, e busquemo-lo **nesta casa da Senhora da Graça**, que é a casa de sua Mãe, e o mesmo anjo, que o sepulcro disse: *Non est hic* – nos dirá o que lá calou: *Hic est* (Vieira, 1998, **grifo nosso**).

O acesso a esse texto foi possível através do levantamento bibliográfico feito no acervo da Biblioteca Digital de Literatura de Países Lusófonos, onde foram encontrados todos os sermões lidos no projeto. Quanto à sua estrutura textual, pode-se informar a presença de seis seções indicadas pelo símbolo signum sectionis: na primeira seção, encontra-se uma introdução em que o padre trata do desaparecimento do corpo de Cristo na madrugada da Ressurreição, como se lê nas linhas iniciais: “se, Cristo, na manhã da Ressurreição, não estava no sepulcro, aonde estava?” (Vieira, 1998). O padre então continua: “Melhor é sempre Deus que quem o busca, ainda quando aparece que falta ao que tem prometido” (Vieira, 1998), fazendo referência às três Marias que buscaram ungir o corpo de Cristo em sua sepultura e “foram tão venturosas que não o acharam” (Vieira, 1998). Nessa introdução, o padre alerta para o entendimento de que esse desaparecimento nada tem a ver com o não cumprimento de uma promessa divina, mas com o fato de que Deus excede o que promete; Deus está acima das expectativas humanas criadas sobre suas promessas, daí que as três mulheres, ao não encontrarem o corpo de Cristo, acabaram achando algo que nem buscavam, desejavam ou poderiam imaginar. Antonio Vieira encerra essa primeira seção com a pergunta: “onde estava Cristo, então?”

Nas seções dois, três e até a metade da seção quatro, é possível acompanhar, e aqui não se pode deixar de ressaltar, o belíssimo encadeamento discursivo com que o

padre responde à questão: “Pois, se em nenhum destes lugares estava o Senhor ressuscitado, onde estava? Estava ressuscitando a sua Mãe” (Vieira, 1998). E continua:

Em todo o tempo destes três dias e noites, em que Cristo esteve na sepultura, lá estava também a alma da Mãe, que juntamente se sepultou com ele. De sorte que, por milagre da dor e do amor, na sepultura estava o Filho morto com a alma, e fora da sepultura estava a Mãe viva sem alma. (Vieira, 1998).

Na metade da seção quatro, a segunda pessoa do discurso é evocada pelo padre enunciator, que se dirige aos fiéis: “Quereis, fiéis cristãos, achar a Cristo? Não vos canseis em o buscar debalde em outra ou por outra parte: buscai-o onde estiver sua Mãe, e achá-lo-eis infalivelmente” (Vieira, 1998). A resposta da questão está na Mãe, mas o sermão não se esgota nunca na resolução da questão; a pergunta “onde encontrar Cristo ressuscitado?” movimenta toda a sequência lógica do texto, criando relações do tipo: “Se quereis que vos ajude a sustentar a vida com trabalho de vossas mãos e o suor do vosso rosto, como filhos de Adão, buscai-o na oficina de José, entre os instrumentos da sua arte, e aí o achareis, e a sua Mãe com ele” (Vieira, 1998). Essas construções seguem até o final do sermão, quando o padre, finalmente, menciona “a nossa cidade de Belém”: “Tudo isto que tenho dito é para todos, em qualquer parte do mundo, mas para os moradores desta nossa cidade de Belém, com maior propriedade” (Vieira, 1998).

Como se pode notar pelas referências à madrugada da Ressurreição e às três Marias que saíram em busca do corpo de Cristo sepultado, a temática do sermão serve a uma pregação específica, cujo tema é pré-estabelecido pelo calendário litúrgico da Igreja Católica Apostólica Romana, sendo então pensado e construído para o período pascal. Durante todo o sermão, além do encadeamento de questões e respostas, são observadas passagens da Escritura Sagrada, com o intuito de mostrar que os acontecimentos vividos por Cristo não estão distantes da realidade dos ouvintes, o que cria um efeito de correlação entre ouvintes e a vida de Cristo. Dessa forma, Antonio Vieira busca aproximar o filho de Deus à Santa Maria Belém do Grão-Pará, pois, caso os ouvintes estivessem perdendo a fé, o uso de sua instrução jesuítica, expressa nas letras e nos significados de sua pregação, alcançaria a cada um. Sobre essas pregações nos dias de preceito, João Adolfo Hansen diz:

Nesse tempo e no século XVII, em Portugal e no Brasil, a pregação litúrgica nos dias de preceito e a pregação extraordinária na época do Advento, Quaresma, Pentecostes e Rogações, nas festas das invocações de Cristo e Maria, nos novenários e oitavários das solenidades de santos, nos tríduos das Almas [...] passaram a ser uma presença extremamente atuante na vida dos fiéis. Estes eram obrigados a assistir à pregação de âmbito paroquial. (Hansen, 2019, p. 60)

Além de as pregações obedecerem à liturgia da Igreja, é fundamental lançar nota de um aspecto importante nesses textos, que são as referências utilizadas para as suas construções em termos de estilo e erudição e que João Adolfo Hansen chamou de “a civilização pela palavra”:

A ‘civilização pela palavra’ correspondia, no caso, à divulgação católica da Retórica antiga em duas frentes: de um lado, o ensino específico das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral segundo o modelo generalizado da *Retórica aristotélica* e das suas versões latinas, nos colégios jesuíticos; de outro, o uso particular de seus preceitos, estilos e erudição pelos pregadores nas variadíssimas circunstâncias do magistério da fé. (Hansen, 2019, p. 67)

Os estudos de Retórica antiga estavam presentes tanto na formação do jesuíta como no resultado de suas ações durante as pregações: ao escrever um sermão, o padre que tinha aprendido formas de uso do estilo e da erudição durante toda a sua formação, construía textos rebuscados, repletos de construções sintáticas que valorizavam a mensagem do discurso. A leitura do *Ratio Studiorum* ratifica as considerações de Hansen e o *Sermão na Madrugada da Ressurreição* espelha os preceitos estabelecidos pelo manual de estudos jesuíta.

3 O *RATIO STUDIORUM* E O *SERMÃO* NA MADRUGADA DA RESSURREIÇÃO

Com a leitura do O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*, do Pe. Leonel Franca S.J., foi possível visualizar a expertise de Antonio Vieira ao escrever o *Sermão na Madrugada da Ressurreição*. Foi por meio de uma formação em estudos clássicos e bastante exigente em práticas de retórica, que o escolástico Antonio Vieira galgou sua ordenação e formação, tornando-se um exímio orador, um religioso católico, versado na arte das letras e uma importante figura política que se fez presente na cidade de Belém do Grão-Pará no século XVII. Nesse sentido, para melhor compreensão das técnicas, conceitos, entre outros aspectos empregados no sermão e que são decorrentes dessa formação rígida, serão apontados a seguir alguns trechos que elucidam o exposto.

Em primeiro lugar, é de suma importância entender que, mesmo quando um missionário jesuíta era enviado a um lugar aonde aprenderia a língua nativa para se comunicar e exercer o seu trabalho religioso, ele deveria manter o uso da língua latina – o latim – em meio ao novo grupo local ao qual fizesse parte. Nesse sentido, pode-se perceber ao longo da estrutura do sermão o uso do latim, como por exemplo “Essa é a energia da palavra *extraxisti*: arrancar, e tirar por força” (Vieira,

1998). A necessidade desse uso se explica no rigor das *Regras do Reitor* formuladas no *Ratio Studiorum* “Zelee com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos [...] Procure também que os nossos escolásticos, que ainda não terminaram os estudos, quando escrevem cartas aos nossos, escrevam em latim” (Franca, 2019, p. 103). Do mesmo modo se entende que a constante presença da língua latina manifestada em vários trechos do sermão por Antonio Vieira tinha uma razão de ser e que estava diretamente relacionada às exigências de uma vida escolástica, como se pode ler nas linhas das *Regras comuns aos professores das classes inferiores*:

O tema de composição não deve ser ditado de improviso, mas preparado e quase sempre escrito; quanto possível, seja dirigido para a imitação de Cícero e segundo o modelo de uma narração, persuasão, congratulação, admoestação ou coisa semelhante; quando ditado palavra por palavra, deveria escrever-se em latim e em vernáculo (Franca, 2019, p. 146).

Em segundo lugar, em pleno gozo de sua formação e enviado como padre jesuíta para exercer tal papel, Vieira, ao produzir um sermão, possui liberdade para expressar suas opiniões dentro do texto, como ele aponta nesse trecho do *Sermão na Madrugada da Ressurreição*:

Daqui infiro duas coisas, que tenho por certas. A primeira, que o mesmo Cristo lhes divertiu este pensamento, porque quis que esta sua primeira obrigação fosse também única e sem companhia, e que a glória de ver a sua Mãe, e a de sua Mãe em o ver ressuscitado, a lograssem ambos muito sós por sós. A segunda, e ainda mais certa e infalível, para que entendessem e soubessem todos os que o buscaram, e não acharam, que a causa deste erro e pouca ventura foi porque o não buscaram onde estava sua Mãe.” (Vieira, 1998).

Essa legalidade para emitir um juízo de valor é respaldada conforme *O método pedagógico dos jesuítas*. O *Ratio* outorga que prováveis opiniões sejam indicadas, o que confere os aspectos argumentativos desse tipo de composição: “Prove as suas opiniões, de modo, porém, que, se houver outra provável e defendida por bons autores, indique-a também como provável” (Franca, 2019, p. 121).

Em terceiro lugar, por se tratar de uma produção textual de cunho religioso -um sermão -, é necessário, antes de transmitir uma mensagem de valor moral, fazer a manutenção da fé daqueles que irão escutar. Assim, pode-se ler no *Sermão na Madrugada da Ressurreição*:

Pois, se no princípio da eternidade ainda não era a Mãe, e antes da Encarnação ainda não era o Filho, como já então a Mãe estava com o Filho: *Cum eo eram* – e como já então o Filho estava com a Mãe: *Dominus tecum?* – Porque é tão certa, tão natural e tão inseparável esta união ou modo de presença com que o Filho está sempre com a Mãe, e a Mãe com o Filho, que ambos antes de nascerem nem serem, já estavam juntos. (Vieira, 1998)

Essa manutenção ocorre e pode ser lida no texto de Vieira, conforme é prescrita nas *Regras do professor de Sagrada Escritura*:

Persuada-se que o seu principal dever é explicar com piedade, doutrina e compostura os livros divinos no seu sentido genuíno e literal para confirmar a verdadeira fé em Deus e o fundamento dos bons costumes. (...) Para colher o verdadeiro sentido observe as expressões e figuras próprias das Escrituras Sagradas, e não só considere o contexto imediato do lugar que tem entre mãos, mas compare também apuradamente outros lugares em que a mesma frase apresenta sentido idêntico ou diverso. (Franca, 2019, p. 114)

Entende-se, então, a importância da manutenção da crença e da fé, que é construída textualmente no sermão, para que se mantenha a significação da pregação. Em quarto lugar, é esperado de um jesuíta o domínio de várias formas de expressões de linguagem, para que ele consiga prender a atenção dos seus ouvintes. Uma dessas formas é o uso da poética, que faz parte da composição de estruturas frasais do sermão, como por exemplo

Porque a quem buscou a Cristo, não só é conveniente saber onde está, senão também onde não está; não só onde se acha, senão também onde não se acha; não só onde se há de achar, senão também onde se pode perder (Vieira, 1998).

Percebe-se, nessa passagem, um conteúdo que se configura em forma de uma poesia, uma expressão da linguagem que causa outra reação para quem a ouve em meio a pregação de um sermão, tornando-se atraente pela sua poeticidade. Para Franca (2019)

O tema para uma poesia poderá ser dado de viva voz, por escrito, por simples proposta do título ou por indicação de um pensamento, poderá ser breve de modo que se possa concluir como no caso de um epigrama, uma ode, elegia ou mais longo, de maneira que complete, em várias vezes, como acima uma oração, assim aqui um poema.” (Franca, 2019, p. 153)

Em quinto, não menos importante, um padre jesuíta em sua máxima de conhecimento precisa dominar com excelência os estudos acadêmicos sobre a retórica. O alcance dessa formação dentro de um colégio jesuítico significa o encaminhamento para seus estudos finais, pois entende-se que o formando está em um nível avançado. Nesse sentido, observam-se no sermão alguns trechos com esse aspecto, em que Vieira por meio da condicional “se” elenca as mais variadas formas de os fiéis intencionarem a busca por Cristo:

Se quereis que vos ajude a sustentar a vida com o trabalho de vossas mãos e o suor do vosso rosto, como filhos de Adão, buscai-o na oficina de José, entre os instrumentos da sua arte, e aí o achareis, e a sua Mãe com ele: *Nonne hic est Faber; te filius Mariae?* [...] Se em qualquer aflição ou trabalho desejardes que vos console e visite, posto que não vos atreveis a pedir tão grande favor, buscai-o, ainda que seja nas montanhas mais ásperas, e aí vos

admirareis de que por meio de sua Mãe e com ela vos visite: *Unde hoc mihi, ir veniat Mater Domínio meu as me?* (Vieira, 1998)

Ainda em relação a esse aspecto presente no *Sermão na Madrugada da Ressureição*, é possível encontrar no *Ratio Studiorum* o que é dito a respeito do papel da retórica e sua função importante nos sermões, ao sustentar as explicações formuladas pelo orador da mensagem, durante a pregação:

Quando se explica uma oração ou poesia, exponha-se em primeiro lugar o sentido, se escuro, e critiquem-se as diferentes interpretações. Em segundo lugar, esquadrinhe-se toda a arte da composição: a invenção, divisão e exposição; com que habilidade se insinua o orador, com que propriedade se exprime, ou em que lugares vai buscar argumentos para persuadir, ornar ou comover; como freqüentemente num só trecho aplica muitas regras; de que modo reveste as razões que convencem com figuras de pensamento e, por sua vez, às figuras de pensamentos associa as figuras de palavras. Em terceiro lugar, citem-se alguns trechos semelhantes pelo conteúdo ou pela forma, e aleguem-se outros oradores ou poetas que se serviram da mesma, para provar ou narrar coisa parecida. Em quarto lugar, se for o caso, confirme-se o pensamento com a autoridade de homens de saber. No quinto lugar, procure-se na história, na mitologia e em todos os domínios do conhecimento o que possa contribuir para esclarecer a passagem. Por último, ponderem-se as palavras, a sua propriedade, elegância, riqueza e harmonia (Franca, 2019, p. 152-153)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Sermão na Madrugada da Ressureição*, de Antonio Vieira, independentemente de sua motivação religiosa, desperta fascínio no leitor que se encanta com as belas construções frásicas e com a grande influência dos estudos de retórica, visíveis no texto. O exame e leitura do material produzido pelo religioso permitiu a constatação e visibilidade das propostas presentes no código de ensino, o *Ratio Studiorum*. A percepção dessa presença revelou o alto nível de competência e instrução que o jesuíta precisava desenvolver, para executar sua tarefa de orador de forma a pregar a palavra bíblica, revelar preocupação estética com o discurso que fazia, e informar a relevância do latim, marca de erudição e conhecimento das letras clássicas.

O plano de trabalho que deu origem a esse texto previu a leitura de um dos sermões pregados por Vieira em Belém e sua correlação com os preceitos instituídos no plano de estudos dos jesuítas. Nesse sentido, a leitura do *Sermão na Madrugada da Ressureição* apresentou a temática do suposto desaparecimento do corpo de Cristo do sepulcro, gerando ao longo de todo o sermão o questionamento de onde estaria Cristo e a quem teria aparecido por primeiro em sua Ressureição. O levantamento de questões e o encadeamento de reflexões em torno das possibilidades de respostas para essas

perguntas levam o padre a falar dos erros que cometeram aqueles que buscaram a Cristo, mas não o encontraram.

Ora, procurar a Cristo seria o desejo de todos, mas as pessoas iam a lugares errados, pois não era possível pensar que o Filho de Deus estaria onde não estivesse a Virgem Santíssima, tendo sido ela eleita a sombra do seu corpo aonde quer que ele fosse. Sendo a cidade de Belém ditada no sermão como o lugar onde os cristãos também podem encontrar Cristo, sinalizando a casa de Nossa Senhora da Graça, fica evidente que a pregação do sermão ocorreu mesmo na cidade de Santa Maria Belém do Grão-Pará, no tempo lido pelas histórias literárias como o período literário do Barroco. Logo, com essa evidência é possível dizer que a produção literária do chamado período Barroco deixou marcas de sua passagem em Belém do Pará, não se restringindo ao espaço ocupado pelo famoso grupo dos baianos. O texto do sermão de Antonio Vieira contém sentenças e períodos que apresentam características que delineavam um estilo de escrita muito praticado pelos homens cultos daquele tempo e sobre esse aspecto vale a pena continuar a pesquisa em torno das descobertas e publicações de João Adolfo Hansen.

REFERÊNCIAS

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Kírion: São Paulo, 2019.

HANSEN, João Adolfo. **Agudezas Seiscentistas e Outros Ensaio**s. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2019.

MOREIRA, Eidorfe. **Os sermões que Vieira pregou no Pará**. In: Obras Reunidas – vol. IV. CEJUP: Belém, 1989.

VIEIRA, Antonio. **Sermões**. Vol. VIII. Erechim: EDELBRA, 1998 Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=144104>. Acesso em 18 de setembro de 2024.

APRECIACIONES SOBRE LOS RELATOS LEGENDARIOS EN TORNO A LA MATINTA PERERA EN LA OBRA *SANTARÉM CONTA...*

Érica Luiza Pereira Bandeira¹

Valéria Raiane Pereira da Rocha²

Gracineia dos Santos Araújo³

1 PLANTEAMIENTOS INICIALES

La literatura de tradición oral amazónica, al igual que la selva misma en su enorme diversidad y complejidad, constituye una gran riqueza cuyo valor es incalculable. Plagada de saberes y conocimientos oriundos de los pueblos nativos que habitaron/habitan la región, sumado, a *posteriori*, a otras culturas venidas de allende los mares, como la europea (a través de los colonizadores portugueses y españoles) o la africana (venida en los barcos negreros), por poner un par de ejemplos concretos, es una evidente herencia de nuestros antepasados.

Esta literatura, sobresaliente en leyendas y mitos, posee un valor didáctico y educativo evidente y expresa, además de valores y creencias, la relación de hombres y mujeres con la madre naturaleza, esta que ocurre en una perfecta simbiosis (Loureiro, 2015). Así pues, por este y otros motivos, mito como la *Matinta Perera* es fundamental para aproximarnos al universo del considerado “pulmón del mundo”, pero también para los estudios de nuestra literatura en una dimensión amplia, desde diferentes perspectivas y en diálogo con otras áreas del saber, como puede ser la antropología, la geografía, entre otras.

Ante lo dicho, en este trabajo analizaremos al personaje *Matinta Perera*, uno de los más destacados en la tradición amazónica, un ser sobrenatural natural (Loureiro,

¹ Estudiante del grado en Letras Espanhol/Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Bolsista Pibid/Espanhol, membro voluntaria del proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: ericabandeira29@gmail.com.

² Estudiante del grado en Letras Espanhol/Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Es voluntaria del proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: valeriaraiane5@gmail.com.

³ Doctorado en Lingüística, Literatura y Comunicación (UVA/Espanha) y Estudios del Lenguaje (UFRN/Brasil) - Profesora efectiva de español de la Universidade Federal de Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Líder del grupo NARRATO (Cnpq). Es coordinadora del proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: gracineia@ufpa.br.

2015) que tiene lugar asegurado en el imaginario colectivo de la región y que trasciende sus fronteras. Y lo hacemos a través la obra *Santarém Conta...* (1995), de manera que podamos conocer mejor al mito y darlo a conocer a partir del lugar que ocupamos u ocuparemos como estudiantes y profesoras de ELE.

Otros estudios han revelado que la *Matinta Perera*, o simplemente Matí, es un ser plural, es decir, multifacético (Cascudo, 2010) y se deja ver, sentir o escuchar a lo largo y a lo ancho de la geografía, especialmente durante la noche. Según Costa (2013), todos los paraenses ya han oído hablar de la *Matinta Perera*, y muchos de ellos (nosotros/as), ya hemos tenido una experiencia personal con el mito, de ahí que no queda apenas lugar para dudar de él, a pesar de que la ciencia no reconoce la existencia de los seres míticos (Colombres, 2016).

La *Matinta Perera*, como no podía ser de otra manera, es un personaje que posee características complejas y presenta diferentes formas de representación. Así, en este trabajo destacaremos a la *Matinta Perera* que protagoniza la obra *Santarém conta...*, “pintada” por habitantes del interior paraense, un retrato elaborado por lugareños de diferentes comunidades, en los que se refleja la cosmovisión de habitantes ribereños, nacidos, y crecidos en Santarém.

Conforme ya lo mencionamos anteriormente, el personaje *Matinta Perera* ya ha protagonizado otros estudios, pero en este trabajo pretendemos estudiarlo mediante los relatos legendarios que recoge la obra *Santarém conta...*, teniendo en cuenta, además, nuestra propia experiencia con el ser mítico y a partir de nuestras memorias afectivas. En el análisis de las historias nos enfocamos en una nueva lectura sobre el mito con el objetivo principal de “pintar” otro retrato suyo, de manera que la figura del mito ocupe un lugar destacado en nuestras clases y contribuya a (re)aproximarnos de nuestra rica tradición oral, y que, además de ello, contribuya a facilitar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de ELE, ya que somos conscientes de que aprender una lengua extranjera es mucho más que aprender los conocimientos gramaticales.

La obra *Santarém conta...* está escrita en lengua portuguesa, por lo que necesitó tener traducidos los relatos sobre *Matinta*, que son historias que la componen junto con otros relatos fantásticos protagonizados por diversos y complejos seres, “otros” seres invisibles y visibles (Loureiro, 2015). Hemos tratado de traducir cada relato de manera fidedigna, de manera que el sentido y la esencia de los textos se mantengan inalterados. Vale resaltar que son testimonios recogidos de la oralidad, de ahí que la autora, ya en la obra original, ha tenido el cuidado de incluir corchetes o notas al pie de

páginas, elementos importantes y necesarios para la mejor comprensión del relato. Esto es, que la autora mantiene la manera cómo los narradores hablan en su idioma, el portugués, haciendo algunos ajustes cuando necesario. En ese sentido, consideramos que, con este trabajo, de cara a nuestro futuro como estudiantes o profesoras de español, es posible, además de ampliar y profundizar nuestros conocimientos sobre nuestra rica literatura de tradición oral, al tiempo que situamos a nuestras leyendas y mitos en el lugar que se merecen (Colombres, 2010).

2 PERO, ¿QUÉ ES LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL?

Definir la literatura de tradición oral no es una tarea difícil, una vez que coincide con el concepto de la literatura general (Magán, 2010). La palabra literatura, del latín *littera*, es concebida como la concepción de la belleza por medio de la palabra – escrita u oral. Así pues, cabe destacar que la literatura oral o tradicional, esta que es la “madre” de la literatura de autor (Araújo 2023), es la que se transmite de generación por la vía de la oralidad, es decir, de boca en boca (Lapesa, 1974).

En cuanto a esta literatura tradicional, este “arte bello que emplea como instrumento la palabra, aun cuando no se haya escrito sino transmitido de boca en boca, generación en generación “(Magán, 2008, p. 53). Hay que destacar que se trata de una literatura tan auténtica como la literatura de autor, la literatura erudita, que trasciende las leyendas y los mitos, distando de limitarse, por otro lado, a los proverbios y las adivinanzas o los cuentos y las frases hechas, etc. Sin embargo, independiente del horizonte que abarca, conserva la persistencia de la transmisión oral, cuya fe viene del escuchar (Cascudo, 2010).

Ahora bien, también es importante resaltar que durante muchos siglos la literatura oral no fue considerada literatura, por ser considerada de gente poco cultivada, es decir, por ser una literatura oriunda de las culturas en general ágrafas (Magán, 2008). Es precisamente en el año 1881 que el folclorista francés Paul Sébillot da un giro a la historia de nuestra literatura, definiéndola, por primera vez, como literatura (Cascudo, 2008). Cascudo (2008), al igual que Lapesa (1974), pone de relieve que la literatura oral se transmite de generación a generación y trasciende en el espacio y en el tiempo a través de diferentes géneros, como, por ejemplo, las canciones populares de pequeños pueblos, adivinanzas, trabalenguas, las leyendas, los mitos, entre otras formas.

Todo esto nos deja evidente lo mucho que es diversa, compleja, pero riquísima la literatura de tradición oral.

3 LA LEYENDA

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2010), la leyenda – del latín *legenda* – es una narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición, la tradición popular, es decir, por la vía de la oralidad (Lapesa, 1974). La leyenda nos permite caminar entre lo real y lo fantástico, al tiempo que es capaz de despertarnos los más diversos tipos de sentimientos (Magán, 2010).

Para Eliade (1961), las leyendas surgen de la necesidad que tenemos los seres humanos de explicar fenómenos naturales, históricos o sociales que no tienen una respuesta inmediata. En efecto, a través de los mencionados mitos, hombres y mujeres de todos los tiempos intentaron o intentamos explicar/comprender, entre otras cosas, no solo el origen del universo, sino nuestro propio origen, sobre de dónde vinimos y a dónde nos vamos a parar, es decir, que tanto nuestro origen como nuestro futuro, por más que se haya intentado hablar de ello, y seguramente ríos de tintas seguirán corriendo sobre el tema, encontrar una respuesta exacta a nuestras preguntas está lejos de ser una realidad. Y esto lo afirmamos en base a la experiencia de hombres y mujeres de todos los tiempos, y de nuestra propia experiencia, reflejadas en el pensamiento de las más diversas y complejas culturas de las que tenemos noticias en la actualidad.

Las leyendas son narrativas que nos permiten, a través de lo fantástico, encontrar respuestas para los misterios que nos rodean, reflejando nuestras inquietudes, temores y deseos más profundos. De este modo, las leyendas se convierten en una herramienta cultural que facilita la conexión entre el mundo tangible y lo inexplicable. Conforme Magán (2010), la leyenda es uno de los géneros narrativos orales que permanecen con más fuerza en la tradición oral, puesto que hombres y mujeres de todos los tiempos. Eso se debe a que en todas las culturas, desde que el mundo es mundo, se ha tenido la necesidad de contar y escuchar historia. Y eso se hace, especialmente, por medio de la literatura de tradición oral, de leyendas y mitos, entre otros, a través de los que, sin lugar a dudas, intentamos encontrar muchas de las respuestas para nuestras inquietudes relacionadas con el origen o futuro de nuestra existencia.

4 EL MITO

Debido a su complejidad, el *mito* no es fácil definirlo. “La palabra *mito* es la más vaga e inútil en las clasificaciones de relatos populares, asevera Montemayor (1998, p.18). Todavía en cuanto al mito, indica el autor que “sus numerosos sentidos a lo largo de los siglos complican su uso” (Montemayor, 1998, p. 18), concluyendo su pensamiento.

Lo cierto es que en torno a la definición del *mito* se han elaborado y se han circulado diferentes e igualmente complejas teorías/definiciones. Sobre esto, en su obra *Mito, literatura y realidad* (1965), Marcelino C. Peñuelas no titubea y afirma que “nadie ha dicho, nadie puede decir, sobre el mito la última palabra” (Peñuelas, 1965, p. 13). En ese sentido, y lejos de simplificar ni pretender elaborar un nuevo concepto de *mito*, desde nuestra experiencia empírica, consideramos oportuno reforzar la idea de que quien tiene el privilegio de vivir una experiencia mítica no duda de su existencia, pese a que, como bien resalta Colombres (2016), la ciencia descarta su existencia.

Y bien podemos seguir preguntando qué es un mito. De ahí que con la intención de aproximarnos al fenómeno mítico y todo lo que eso implica, nuestra opinión sobre el tema está conformada por la vasta literatura sobre el tema, de manera que es posible estar de acuerdo con definiciones como la de Cascudo (2006, p. 111), que define al mito como “uma narração de história fantástica, desfigurada pela credulidade, agindo no sentido do maravilhoso”. Compartimos, además, con las ideas de Crippa (1975, p. 15), que destaca:

configura o mundo em seus momentos primordiais; relata uma história sagrada; propõe modelos e paradigmas de comportamento; projeta o homem num tempo que precede o tempo; situa a história e os empreendimentos humanos num espaço indimensionável; define os limites intransponíveis da consciência e as significações que instalam a existência humana no mundo (Crippa, 1975, p. 15).

En esta línea de pensamiento destaca Eliade (2006):

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição (Eliade, 2006, p. 11).

Ahora bien, en la discusión aquí realizada, nos parece oportuno reforzar la idea de que el mito no es algo reciente, sino que “o mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em crendices, escondido em medos, em pavores cujas raízes vem de longe, através do passado escuro e terrível” (Cascudo, 2006, p.112). Esto es, que no

está de más volver a destacar la complejidad del mito y todo lo que eso implica, desde el pasado lejano, ese pasado oscuro e incluso terrible, del que menciona el autor, porque el mito y su origen sigue siendo un gran misterio.

5 LA MATINTA PERERA

Es *Matinta Perera*, *Matinta Pereira*, *matintaperera* o *matintapereira*, *matinta-perera* o *matintapereira* - con mayúsculas o minúsculas; es el *matí* o la *matí*... de una manera o de otra, ella o él, es una “fabulosa tradición paraense” (Cascudo, 2010, p. 321). “Pintada” como una mujer, en general mayor, pero también como una muchacha joven o inclusive un varón, este ser invisible visible (Loureiro, 2015), se pasea por la geografía amazónica y tiene luz propia como la selva misma. *Matinta*, es cierto, no solo tiene luz propia, sino un silbido propio, escalofriante, cuenta la tradición popular amazónica. Así pues, insiste Cascudo (2010, p. 321) que “*não há paraense que ignore e não conte uma história*” - sobre *Matinta*. Pero no solo es este autor quien pone de relieve al destacado misterioso ser.

En la obra *Amazônia fantástica* (2013), Jairo Costa habla de este ser como un ser maldito: “*Matinta Perera*, ser maldito que vaga pela noite amazônida, imprimindo medo com seu assobio assustador” (Costa, 2013, p. 91). En cuanto al nombre del ser legendario *Matinta Perera*, indica Cascudo (2010, p. 323): “é uma modernização da palavra tupi *mati-tapereira*, que traduz Teodoro Sampaio ‘o pequeno demônio das ruínas’”. Y agrega: “no nosso caso da *Matinta-Pereira*, o *mati* significa um ente misterioso, nem ave, nem quadrúpede, nem serpente, mas tendo de todos estes alguma coisa; esse ente mora nas ruínas, junto com as onças, corujas e cobras” (Cascudo, 2010, p. 323), destacando su carácter multifacético, plural.

Como podemos observar, *Matinta Perera* es una figura diversa y compleja; muchas veces se le representa como una anciana, con características sobrenaturales; es conocida por sus apariciones nocturnas y por gustarle el café y el tabaco. Por otro lado, cuenta la voz popular que la *Matinta* es una lechuza que trae mal agüero a las personas. Se cree, también, que al oír su silbido es una indicación que alguien de su familia o su entorno morirá. Pero también aparece no solo como una mujer u hombre, además de un ave, sino que puede dejarse ver en forma de puerca u otros animales o aves. Esta capacidad de metamorfosis no solo deja evidente su complejidad, sino que nos muestra que la naturaleza guarda secretos y misterios que trascienden las fronteras de nuestra imaginación. En ese sentido, en el caso de la geografía amazónica, es tan imponente la

figura de la Matinta que ante este ser mítico nadie resulta indiferente. Así pues, queda reforzada la idea de que en este contexto existe total simbiosis de lo humano con la naturaleza, lo sobrenatural (Loureiro, 2015), resultando evidente, además, que entre lo real y lo fantástico se desdibujan las fronteras.

6 UN RETRATO DE LA MATINTA PERERA

En este apartado analizaremos los relatos protagonizados por Matinta Perera que conforman la obra *Santarém conta...* Estos relatos fueron recogidos en la región amazónica, especialmente en el municipio de Santarém y sus alrededores, y están

narrados por personas que vivieron o escucharon historias relacionadas con esta figura mítica. Son peculiares relatos que dan vida a la obra, narrados por habitantes locales, entre ellos un indígena y otros moradores de comunidades rurales. Estas narraciones fueron transmitidas oralmente, lo cual es característico de la literatura de tradición oral amazónica, y reflejan tanto el miedo como el respeto que este ser genera en el imaginario colectivo.

Cabe señalar que, además de los relatos presentes en *Santarém conta...*, también hemos prestado atención a “otros” retratos del mito, registrados en artículos académicos consultados durante esta investigación o que forman parte de nuestras memorias afectivas. Al integrar estos materiales al análisis, se busca ampliar la comprensión de la figura de *Matinta Perera*, no limitándola a una única versión o fuente, de manera que podemos ampliar, profundizar los conocimientos sobre el mito, reconociendo la riqueza y la diversidad que supone desde diferentes realidades amazónicas. Se trata de una experiencia que enriquece la investigación y ofrece variantes y matices que trascienden las fronteras de nuestra imaginación. Sobresalen características diversas y complejas del mito, a veces como bruja, a veces como un espíritu que protege o castiga a los seres humanos según la conducta, etc. Estos contrastes permiten observar cómo un mismo ser mítico puede asumir distintas formas simbólicas o no, de acuerdo con el contexto sociocultural de cada comunidad.

Como señalan Araújo y Mota (2023, p. 139): “La Matinta Perera logró conquistar un lugar especial en el imaginario social de los habitantes de la selva y se mantiene muy viva en la cotidianidad de los pueblos que habitan en ella.” La riqueza simbólica del personaje se expresa en los relatos orales, donde se presenta como un ser multifacético, con habilidades sobrenaturales que desafían las leyes naturales y racionales. Esto se hace evidente en los siguientes fragmentos, donde los narradores

comparten sus experiencias con el mito, dejando claro que se trata de una vera narratio. Relato 1: “La matintaperera, ella es... La persona que se metamorfosea de ella así” (Simões y Golder, 1995, p. 97); relato 2: “Yo conozco a una persona, aquí... una viejita, aquí en Belterra. Una vieja, pero no digo su nombre (...). Es fea, completamente, más fea que pegarle a un padre” (Simões y Golder, 1995, p. 98). Según Cascudo (2008), Matinta Perera es un ser que puede transformarse en diferentes formas: pájaros, animales o incluso volverse invisible. Esto se refleja en los fragmentos que van a continuación, en los que los narradores destacan: “ella emite un silbido fuerte que, si tú no lo reconoces, tú te mueres de miedo” (Simões y Golder, 1995, p. 97); “Fuimos a cazar. Entonces, cuando llegó allá, dentro del bosque... cuando me di cuenta: la matintaperera silbó delante de mí” (Simões y Golder, 1995, p. 106); “nosotros no la veíamos. Solo se veía (sentía) pasar un viento (...) sentí aquel viento a mi lado, cuando ella silbó, detrás de mí, de nuevo (...) no sé imitarla, no” (Simões y Golder, 1995, p. 106).

Además de su capacidad de transformación, *Matinta Perera* es descrita como un ser nocturno (Simões y Golder, 1995, p. 97), coincidiendo con la referencia de Loureiro (2015), que destaca la trayectoria del mito como un ser sobrenatural natural que, de dónde menos se espera, se nos puede presentar. Para Colombres (2017), los espíritus del bosque pueden manifestarse tanto de día como de noche. Sin embargo, en el caso de la *Matinta Perera* paraense, reflejada en *Santarém conta...*, observamos que el mito es un ser eminentemente nocturno. Asimismo, Magán (2008; 2010) señala que tales figuras míticas provocan en los sujetos una amplia gama de sentimientos, es decir, diferentes tipos de sentimientos, como puede ser el miedo, la curiosidad e incluso la fascinación, entre otros.

El conjunto de relatos analizados evidencia no solo la permanencia del mito en el imaginario amazónico, sino también el papel activo que la oralidad desempeña en la transmisión de saberes ancestrales, vivencias colectivas y visiones del mundo propias de este universo. Así pues, se reafirma el valor universal del mito, siendo esta vivencia cargada de emociones (Eliade, 1961).

7 RAZONES PARA TRABAJAR LAS NARRACIONES ORALES SOBRE MATINTA *PERERA* EN LA CLASE DE ELE

La literatura de tradición oral presenta un sinfín de posibilidades de trabajo en el aula. Trabajar las leyendas y los mitos en la clase de ELE, en contextos como el amazónicos, pero también en general, a través de relatos legendarios como las narraciones protagonizadas por Matinta Perera que conforman la obra *Santarém conta...*, puede permitir al alumnado, en los diferentes niveles y contextos educativos, una forma de aprendizaje activa, participativa y motivadora, significativa y afectiva. Al abordar al mito, los estudiantes no solo desarrollan sus habilidades lingüísticas, sino que también entran en contacto con un universo riquísimo, cuyo valor es incalculable; pueden (re)aproximarse a un imaginario cultural rico y diverso, pero también complejo. Estas narrativas orales pueden estimular la creatividad, la participación y el intercambio de saberes, promoviendo el respeto por la diversidad cultural y fortaleciendo el vínculo entre lengua, memoria y territorio.

En el aula, estas leyendas pueden ser trabajadas mediante diversas formas y para diversos fines, según la perspectiva de Magán (2010): lectura y análisis de textos, dramatizaciones, debates sobre los elementos simbólicos de la narrativa, producción escrita de versiones alternativas o incluso investigaciones comparativas con leyendas de otros países hispanohablantes. De este modo, se puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, entre otras. Todo ello a través de actividades que deben ser mediadas por el profesor/la profesora. Las actividades planteadas, como no podía ser de otra manera, deben tener objetivos claros, siendo bien planteadas, elaboradas y desarrolladas de manera contextualizada. En efecto, este tipo de contenido despierta un interés genuino en los estudiantes, ya que conecta con su entorno, su herencia cultural y su imaginario colectivo (Magán, 2010).

Al reconocer elementos familiares en la lengua extranjera, el estudiante establece puentes emocionales con el contenido, lo que facilita el aprendizaje y fortalece su sentido de pertenencia. Trabajar con la leyenda de la *Matinta Perera* también permite cuestionar estereotipos y discutir temas transversales como la figura de la mujer, el miedo colectivo, la sabiduría popular y el conflicto entre lo racional y lo fantástico. En resumen, que los relatos legendarios presentes en *Santarém conta...*, especialmente aquellos relacionados con la *Matinta Perera*, representan una valiosa herramienta pedagógica para la enseñanza de ELE en una dimensión amplia.

8 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Las narraciones orales sobre Matinta Perera, o matintaperera o simplemente mati, nos revelan que en el contexto amazónico, especialmente santareno, este ser sobrenatural natural (Loureiro, 2015) es una entidad viva, diversa y compleja, ante la que nadie es indiferente. Matinta Perera es un ser invisible visible, pero también muy audible; es dueña de un silbido peculiar, según la creencia popular.

En efecto, a la Matinta se le escucha, de cerca o de lejos, se le teme, se le aprecia...se le reconoce como una fabulosa tradición amazónica, especialmente paraense, según la perspectiva de Cascudo (2008). Eso deja evidente la importancia de (re)conocer y (re)aproximarnos de nuestros mitos y tratarlos de comprender. Además, reconocer la función que desempeñan como protectores de nuestras selvas, al tiempo que se pueda contribuir a la desdemonización de nuestros mitos, puesto que, como bien es sabido, gran parte de nuestros mitos han sido demonizados por el colonizador europeo (Magalhães, 1975).

Así pues, dar protagonismo a las voces venidas de las selvas, de manera especial de quienes provienen de las zonas más del interior, es muy necesario, además de importante y urgente, porque son voces que la historia oficial las mantuvo marginada durante siglos y siglos; narrativas que, sin lugar a dudas, son fundamentales para la conservación de la naturaleza, puesto que asumen, en gran medida, el papel de defender nuestros bosques de las acciones dañinas de hombres o mujeres que los maltratan, haciendo uso abusivo de los recursos naturales y todo lo que ello conlleva.

Los relatos sobre la *Matinta Perera*, recogidos en la obra *Santarém conta...*, nos brindan una ventana única a la riqueza de la tradición oral amazónica, en la que lo sobrenatural, lo mítico y lo cultural se entrelazan de manera inseparable. A través de estos relatos, podemos apreciar cómo la figura de la *Matinta Perera* se configura como una entidad mítica que sobresale en el imaginario colectivo de la región amazónica, trascendiendo generaciones y comunidades, desafiando las fronteras de nuestra imaginación, conforme ya destacamos anteriormente.

Matinta Perera cumple un rol fundamental en la transmisión de valores, propio de una cosmovisión cuyo legado ancestral es evidente; por medio de su presencia, un sinfín de significados y pedagogías ancestrales sobresalen y nos invitan, por otro lado, a reflexionar sobre nuestra propia relación con la naturaleza, con lo que se ve a simple vista, pero más allá de eso. Ante lo dicho, volvemos a destacar que, al incorporar la literatura de tradición oral al aula a través de seres míticos como *Matinta Perera*. Otro

aspecto fundamental que emerge del análisis de las narraciones orales sobre este ser mítico es el papel que juega la tradición oral amazónica como forma de preservar nuestra memoria colectiva, nuestras memorias de origen, importantes y necesarias en la construcción de nuestra la identidad cultural.

En suma, los relatos sobre la *Matinta Perera* no solo reflejan la riqueza del folclore amazónico, sino que también nos permiten adentrarnos en los complejos procesos de transmisión de conocimiento, valores y creencias dentro de las comunidades amazónicas. Estos relatos son un testimonio del poder de la tradición oral como un vehículo para preservar y fortalecer nuestra identidad cultural, en un continuo y estrecho diálogo entre el pasado y el presente. A través de la figura de *Matinta Perera*, podemos entender mejor la relación entre los seres humanos y la naturaleza, el respeto por lo desconocido y la importancia de mantener viva nuestra rica literatura de tradición oral. Así, el estudio del mito no solo enriquece nuestro conocimiento de la cultura amazónica, sino que también nos invita a reflexionar sobre el papel que los mitos y las leyendas siguen jugando en nuestras propias vidas, y cómo se configura como fuente legítima de conocimiento, fuente de sabiduría, valores y comprensión de un mundo diverso y complejo, enigmático y fascinante como lo es el universo amazónico. Así pues, escuchar y valorar estos relatos, dándoles el protagonismo merecido a las voces que vienen de las entrañas de la selva, es una forma concreta de revalorar lo que hemos recibido del pasado, y al mismo tiempo, de reafirmar el compromiso con la preservación de nuestras tradiciones y de la naturaleza que nos rodea. Es cierto que las leyendas no solo historias que versan sobre criaturas fantásticas, sino que sino que son fuentes de saberes de las que podemos beber/seguir bebiendo y enriquecer nuestra forma de sentir, pensar y actuar en un mundo que, cada vez más, exige de nosotros el compromiso de proteger y cuidar no solo nuestro patrimonio inmaterial cultural, sino nuestra propia vida en el planeta.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Gracineia; MOTA, Maria Eliene Oliveira da. Las narraciones orales que emergen de las entrañas de la Amazonía brasileña: mitos y leyendas que sobresalen en Apuí, una localidad rural del municipio de São Miguel do Guamá, en el estado de Pará (Brasil). **Revista Falange Miúda**, Castanhal, v. 8, n. 1, p. 118-151, 2023.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2010.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

COLOMBRES, Adolfo. **Seres mitológicos argentinos**. 1. ed. 1. reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2016.

COLOMBRES, Adolfo. **Sobre la cultura y el arte popular**. 2. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Del Sol, 2010. (Serie Antropológica).

COSTA, Jairo. **Amazônia fantástica: os mais extraordinários mitos, lendas e mistérios da grande floresta**. São Paulo: Bamboo Editorial, 2013.

CRIPPA, Adolpho. **Mito e cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Póla Civelli; revisão de Gerson de Souza. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAPESA, Rafael. **Introducción a los estudios literarios**. Madrid: Cátedra, 1974.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 5. ed. Manaus: Valer, 2015.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. **O Selvagem**. Edição comemorativa do centenário da 1. ed. Contém o prefácio da 2. ed. revista por Dr. Couto de Magalhães; prefácio da presente edição por Vivaldi Moreira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

MAGÁN, Pascuala Morote. **Aproximación a la literatura oral: la leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias**. Valencia: Periferic Edicions, 2010.

MAGÁN, Pascuala Morote. **La importancia de la literatura de tradición oral**. Educación y Pedagogía, Medellín, v. 20, n. 50, p. 93-104, ene./abr. 2008.

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDER, Christophe (Coord.). **Santarém conta... Belém: EDUFPA**, 2005.

ASPECTOS AMAZÔNICOS NO SERMÃO DA EPIFANIA, DE ANTONIO VIEIRA

Vanessa do Socorro Barbosa Borges (IFPA)¹

Flávia Roberta Menezes de Souza (IFPA)²

INTRODUÇÃO

O texto intitulado “Aspectos Amazônicos no Sermão da Epifania, de Antonio Vieira” é resultado da pesquisa prevista no plano de trabalho “O estilo Barroco na Literatura Brasileira: aspectos amazônicos encontrados na composição do sermão da Epifania”, desenvolvida pela primeira autora deste texto. O plano de trabalho, por sua vez, está vinculado ao projeto de pesquisa “A Literatura no Brasil de 1600: influências do estilo Barroco em Santa Maria Belém do Grão-Pará”, coordenado pela segunda autora e orientadora desta pesquisa. Esse projeto, do qual participam uma professora e dois alunos da graduação em Letras – Língua Portuguesa, está cadastrado na Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica do Instituto Federal Campus Belém, e é também uma das iniciativas do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia. Nesse sentido, todas as atividades que resultaram na escrita desse texto foram realizadas no âmbito da pesquisa científica acadêmica, segundo padrões teóricos e metodológicos que serão explicitados mais adiante.

Para introduzir a matéria da pesquisa abordada nesse texto, vale informar que o projeto ao qual ela se vincula tem como objetivo principal juntar e estudar os textos produzidos e pregados por Antonio Vieira em Santa Maria de Belém do Grão-Pará, a fim de ampliar a leitura sobre a influência do estilo Barroco na região. Esse objetivo se estabeleceu e o texto intitulado “Aspectos Amazônicos no Sermão da Epifania, de Antonio Vieira” é resultado da pesquisa prevista no plano de trabalho “O estilo Barroco na Literatura Brasileira: aspectos amazônicos encontrados na composição do sermão da Epifania”, desenvolvida pela primeira autora deste texto. O plano de trabalho, por sua vez, está vinculado ao projeto de pesquisa “A Literatura no Brasil de 1600: influências do estilo Barroco em Santa Maria Belém do Grão-Pará”, coordenado pela segunda autora e orientadora desta pesquisa. Esse projeto, do qual participam uma professora e dois alunos da graduação em Letras – Língua Portuguesa, está cadastrado na Diretoria

¹ Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. E-mail: borges.montteiro@gmail.com

² Doutora em Letras. Professora EBTT do Instituto Federal do Pará – Campus Belém. E-mail: flavia.menezes@ifpa.edu.br

de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica do Instituto Federal Campus Belém, e é também uma das iniciativas do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia. Nesse sentido, todas as atividades que resultaram na escrita desse texto foram realizadas no âmbito da pesquisa científica acadêmica, segundo padrões teóricos e metodológicos que serão explicitados mais adiante. Em razão de se saber que a Literatura Brasileira produzida no século XVII – século em que Francisco Caldeira Castelo Branco fundou Belém – é lida nas Histórias Literárias sob o signo do Barroco (Bosi, 2015; Coutinho, 2023) e que seus grandes expoentes foram os baianos Manuel Botelho de Oliveira (1636 – 1711), Gregório de Matos Guerra (1636 – 1696) e o padre português jesuíta Antonio Vieira (1608 – 1697). Sendo a presença dos jesuítas determinante para o estabelecimento de preceitos que orientavam a vida educacional na colônia portuguesa e a formulação de práticas escritas e orais e; sabendo-se que Antonio Vieira esteve em missões por mais de oito anos no Estado do Maranhão e Grão-Pará, tendo ficado a maior parte desse tempo no Pará, tal como registrou o intelectual e estudioso da presença de Vieira em terras amazônicas, Eidorfe Moreira (1989), o projeto investiga a produção sermonística do Pe. Vieira no tempo em que viveu no Pará, a fim de identificar nessa produção procedimentos de estilo de escrita e retórica, mas também temas que conversem com a região amazônica.

A construção do plano de trabalho “O estilo Barroco na Literatura Brasileira: aspectos amazônicos encontrados na composição do sermão da Epifania” partiu das primeiras leituras feitas no contexto do projeto. O livro *Os sermões que Vieira pregou no Pará*, de Eidorfe Moreira (1989), em que o intelectual se refere ao Sermão da Epifania como “o mais paraense e amazônico de seus sermões” (Moreira, 1989, p. 19) gerou interesse de pesquisa e motivou a primeira autora deste texto a ler o referido sermão com mais atenção, a fim de identificar os traços amazônicos apontados por Moreira. Além da leitura minuciosa do sermão, o plano de trabalho também prevê outras atividades, como: analisar sua estrutura textual, comparando-a, inclusive, com a estrutura de outros sermões lidos no contexto do projeto; delinear a maneira como o sujeito enunciativo do discurso descreve o cenário amazônico e contextualizar tal visão de mundo. Na seção seguinte deste trabalho, serão apresentados os resultados das leituras dos textos críticos sobre o lugar de Vieira na Literatura do Brasil.

2 ANTONIO VIEIRA: GRANDE ORADOR DA LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Vieira nasceu em 06 de fevereiro de 1608, em Lisboa. Ainda criança, mudou-se para a Bahia com os pais. Formou-se no Colégio dos jesuítas: “o seu brilho de precoce orador e latinista despertou a atenção dos superiores que o incumbiram de ensinar Retórica aos noviços de Olinda” (Bosi, 2006, p. 45). Foi ordenado em 1634 e deu início à carreira de pregador. Ainda nas palavras de Bosi, no texto, *Vieira ou a cruz da desigualdade*, lê-se:

Jesuíta, conselheiro de reis confessor de rainhas, preceptor de príncipes, diplomata em cortes europeias, defensor de cristão-novos e com igual zelo missionário no Maranhão e no Pará, Vieira traz em si uma estatura e um horizonte internacional. O interesse que ainda hoje desperta a sua obra extensa e vária (207 sermões, textos exegéticos, profecias, cartas, relatórios políticos...) só tem a ganhar se for norteado por um empenho interpretativo que consiga extrair dela a riqueza das suas contradições, que são as do sistema colonial como um todo, e que só a experiência brasileira, de per si, não explica (Bosi, 1994, p. 119).

Mencionando as diversas funções religiosas, mas, sobretudo, políticas, Alfredo Bosi, em poucas palavras, resume quem foi o homem Antonio Vieira, destacando sua atuação internacional e sua vasta produção escrita, que ainda hoje desperta interesse de estudiosos. No ensaio *Vieira e o Brasil*, Afrânio Coutinho (1994) discute o lugar que a obra do padre ocupou nas histórias literárias brasileiras. Inicialmente, sua obra não foi tratada como literária, mas como uma obra de caráter moral:

A maioria dos numerosos trabalhos sobre Vieira restringe-se aos aspectos biográficos e à atuação do homem público na vida da colônia e da metrópole. Era a posição histórica do padre que interessava: suas lutas contra a Inquisição, suas defesas dos indígenas, dos negros, dos judeus, suas objurgatórias contra os colonos gananciosos, seu desafio aos dominadores holandeses, sua intransigente advocacia dos interesses brasileiros contra a usurpação pela metrópole. Era um grande orador que usara a tribuna religiosa para embates de caráter político (Coutinho, 1994, p. 1988).

Coutinho nos oferece uma visão histórica de como se deu a recepção brasileira do material escrito deixado por Vieira, ao problematizar o fato de os estudos biográficos raramente terem reivindicado a inclusão de Vieira na Literatura Brasileira, caso que não ocorria nas histórias literárias portuguesas. Coutinho acentua que Afrânio Peixoto (1921) em seu trabalho antológico, *Vieira Brasileiro*, foi quem mais argumentou em favor da brasilidade de Vieira e pontua o sotaque brasileiro do missionário jesuíta:

Além dos seus quase 90 anos de vida, cerca de 50, como acentua João Lúcio de Azevedo, foram vividos no Brasil, ocupado o espírito sempre, aqui e fora daqui, com os problemas brasileiros do tempo. Seu sotaque era brasileiro, como se notou em Portugal no orador sacro. Era já um poderoso intérprete dessa nossa fala, adoçada na fonética e enriquecida no vocabulário, ao contato com os trópicos (Coutinho, 1994, p. 198).

O fato é que hoje o pertencimento de Vieira também, ou sobretudo, à história literária brasileira não só é inquestionável como o papel que desempenhou do ponto de vista cultural nas letras brasileiras suscita grande admiração. É nesse sentido então que se pode dizer que o padre nascido em Lisboa – “pelo seu aspecto literário propriamente, e pela sua atuação como pensador e homem público - foi colocado de uma vez para sempre dentro da esfera cultural brasileira, como uma das figuras de maior significado e projeção” (Coutinho, 1994, p. 189). A atuação de Vieira foi tão grandiosa e decisiva quando se tenta estabelecer um marco de uma produção intelectual na colônia portuguesa, que não se pode deixar de lado as missões realizadas por ele no estado do Maranhão e Grão-Pará. Lúcio d’Azevedo continua sendo a maior referência para entender melhor como se deu a passagem do padre pela região.

3 O SERMÃO DA EPIFANIA OU DO EVANGELHO

O historiador Lúcio d’Azevedo (1999), autor de *Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização*, apontou em seus estudos a impossibilidade de se ler a história da colonização das terras americanas, especialmente onde hoje se situa o estado do Pará, sem abordar o papel que tiveram as missões jesuítas no processo. Nesse sentido, falar hoje do início de qualquer atividade intelectual e literária em solo paraense requer o retorno à compreensão da passagem dos jesuítas pela Amazônia. Sabendo-se que Antônio Vieira esteve por quase uma década no antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará, buscou-se verificar no *Sermão da Epifania* aspectos que remetessem à experiência do padre com o espaço amazônico.

Alfredo Bosi (1994) chegou a tratar desse sermão, chamando a atenção para a questão do “índio”, em *Dialética da Colonização*:

A defesa dos índios contra os colonos do Maranhão é o assunto do Sermão da Epifania pregado na Capela Real, em 1662, perante a rainha viúva dona Luísa, que regeu os negócios da monarquia durante a minoridade de d. Afonso VI. (Bosi, 1994, p.134).

Bosi retoma as circunstâncias que precederam à fala de Vieira, explicando que o padre e outros missionários estavam retornando a Lisboa expulsos pelos colonos “após uma série de atritos causados pela questão do cativo” (Bosi, 1994, p. 134). O padre, diante da regente e do menino que seria o futuro rei, pede que os jesuítas retornem ao Maranhão e realizem missões autônomas em relação aos senhores de escravos.

Do ponto de vista da ortodoxia, Vieira sabia-se respaldado por vários documentos de papas favoráveis à liberdade dos índios [...] No entanto, esse ideal, nítido a absoluto enquanto *jus naturale* e enquanto verdade de fé, já

fora abandonado pelo compromisso político dos padres (confessado pelo próprio Vieira) de ‘descer’ com os portugueses ao sertão, domesticar e reduzir os aborígenes à obediência; enfim, trazê-los a Belém do Pará e a São Luís para trabalharem a metade do ano nas roças dos colonos (Bosi, 1994, p. 136).

Bosi destaca o ponto crucial e político do sermão ao tratar da contradição na qual o padre se encerrava quando o pregou: Vieira estava consciente de que, sob pretexto de guerra justa, a Igreja permitiu o cativeiro dos indígenas e era contra esse cativeiro que o padre agora falava, uma vez que o trabalho exploratório da mão de obra indígena tornava-se cada vez mais abusivo e prejudicava a catequização. Esse sermão, na verdade, é um dos que melhor revela a crise que resultou na expulsão dos jesuítas de suas missões pelo Estado do Maranhão e Grão-Pará. Apesar da abordagem interessante e fulcral do sermão, Bosi não se detém à temática amazônica, principal interesse de nossa pesquisa.

O *Sermão da Epifania* é dividido em oito partes. De acordo com o teólogo e escritor Claudionor Corrêa de Andrade, o termo epifania vem do grego *epipháneia* e se entende como uma irrupção de Deus no mundo diante dos homens, em que tal “manifestação divina faz referência ao aparecimento de Cristo para executar o plano redentivo de Deus em sua primeira vinda. Sua segunda vinda é assim também cognominada” (Andrade, 2000, p. 137), fazendo menção ao episódio em que os Reis Magos do Oriente foram ao encontro do Menino Jesus, representando o compromisso cristão de levar a luz messiânica ao mundo. No sermão de Antonio Vieira, o padre relaciona essa promessa que assumiram os Reis Magos com o seu próprio empenho para com os povos originários da Amazônia, lugar descrito por ele como “Novo Mundo ou Nova Jerusalém” (Vieira, 1998). Nesse sentido, o tema da Epifania, no sermão, trata da trajetória dos Reis Magos que caminharam em direção a Belém, hoje território da Palestina e local do nascimento de Jesus Cristo, e nele se sucedem menções de enaltecimento a esta jornada em semelhança com os portugueses, que ao chegarem ao chamado Novo Mundo, trouxeram a luz, que é o evangelho, necessária a uma terra distante sem Deus, nesse caso, a Província do Grão-Pará:

Mas o tempo, que é o mais claro intérprete dos futuros, nos ensinou dali a quatrocentos anos que estes felicíssimos reis foram el-rei D. João, o Segundo, el-rei D. Manuel, e el-rei D. João, o Terceiro, porque o primeiro começou, o segundo prosseguiu, e o terceiro aperfeiçoou o descobrimento das nossas conquistas, e todos três trouxeram ao conhecimento de Cristo aquelas novas gentilidades, como os três magos as antigas. Os Magos levando a luz da fé do Oriente para o Ocidente, eles do Ocidente para o Oriente; os Magos apresentando a Cristo a Ásia, África e Europa, e eles a

Ásia, África e América: os Magos estendendo os raios da sua estrela por todo o Mundo Velho, até as gargantas do Mediterrâneo, e eles alumando com o novo sol a todo o Mundo Novo até as balizas do Oceano. (Vieira, 1998).

Ademais, o sermão aponta um aspecto relevante quando faz alusão à cidade de Belém, o que não deixa de ser um elemento indicador referencial amazônico dentro da retórica de Vieira. O orador realiza críticas ao estado moral e espiritual no qual a população da época se encontrava quando os jesuítas chegaram à região para sua missão evangelista. Os colonos haviam se afastado da fé católica e desprezavam os locais sagrados de oração, o que ocasionou quebras de expectativas no padre, levando o religioso a afirmar que o anticristo havia de ter nascido em Belém do Pará. Essa declaração revela a leitura de um lugar profano e desertor dos valores cristãos, necessitado com urgência da luz divina trazida pelos jesuítas, assemelhando o gesto dos missionários jesuítas ao dos apóstolos que espalharam o evangelho pelo mundo perdido e carente de salvação:

Quem imaginaria, torno a dizer, que aquela glória tão heroicamente adquirida nas três partes do mundo, e tão celebrada e esclarecida em todas as quatro, se havia de escurecer e profanar em um rincão ou arrabalde da América? Levantou o demônio este fumo ou assoprou este incêndio entre as palhas de quatro choupanas, que com nome da cidade de Belém puderam ser a pátria do anticristo. E verdadeiramente que, se as Escrituras nos não ensinaram que este monstro há de sair de outra terra e de outra nação, já pudéramos cuidar que era nascido. Treme, e tem horror a língua de pronunciar o que viram os olhos, mas, sendo o caso tão feio, tão horrendo, tão atroz, e tão sacrílego que se não pode dizer, é tão público e tão notório que se não deva calar (Vieira, 1998).

Em determinado momento o padre expressa sua revolta com o que os colonos faziam em Belém; a situação de desprezo e profanação aos templos de oração era consequência ao que considerava falta de fé e amor a Deus por parte desses homens. Os portugueses que moravam na cidade antes da chegada do padre não aceitavam os líderes que a Igreja enviava e por isso a situação de conflito eclodia em retaliações a esses missionários. No trecho a seguir, Vieira exemplifica as provocações colonas, usando analogias aos caciques que anteriormente foram malvistas e logo em seguida foram substituídos pelos jesuítas:

então lançavam os caciques fora das mesquitas, hoje lançam os sacerdotes fora das igrejas; então consagravam os lugares profanos em casas de oração, hoje fazem das casas de oração lugares profanos; então, finalmente eram defensores e pregadores do nome cristão, hoje são perseguidores e destruidores, e opróbrio e infâmia do mesmo nome (Vieira, 1998).

Vieira continua sua linha de argumentação, relatando os ataques que sofrera quando esteve na região amazônica, sendo constantemente perseguido pelos colonos

portugueses que habitavam o território, enaltecendo os próprios feitos e coragem em enfrentá-los, assim como os Reis Magos sofreram perseguição por parte do rei Herodes e ao final alcançaram êxito por conseguirem chegar a Belém de Judá. Por outro lado, quando, no sermão, é realizada a comparação entre “Belém de Judá” e “Belém do Grão-Pará”, fica evidente a força do jogo entre palavras e expressões, mostrando que embora quisesse persuadir pela palavra, o eclesiástico evoca características retóricas típicas do discurso culto desse período, configurando o que se reconhecem como aspectos de uma literatura barroca na colônia amazônica. A eloquência político-religiosa, mais o seu trabalho messiânico em prol da Coroa Portuguesa, reforçam o sacrifício da fé e a exigência pela perseverança, onde mais uma vez a cidade de Belém é retratada:

Cum natus esset Jesus in Bethlehem Juda. Vós em Belém de Judá, para que os vossos perseguidores fossem da vossa mesma nação, nós em Belém, não de Judá, para que os nossos fossem, também, da nossa; vós na mesma terra, e no mesmo tempo perseguida de Herodes e adorado dos Magos, e nós também por mercê vossa, no mesmo tempo e na mesma terra perseguidos por cristãos, e pouca menos que adorados dos gentios! Assim a experimentam hoje os que, para escapar à perseguição, andam fugitivos por aquelas brenhas, se bem fugitivas não por medo dos homens, senão por amor de Cristo e por seguir seu exemplo (Vieira, 1998).

O pregador relembra, também, que os Reis Magos por serem astrólogos, tinham interpretações concretas sobre o caminho que deviam percorrer até chegarem ao seu destino. Da mesma forma aconteceu em sua expedição à Amazônia, com o diferencial de que as missões jesuíticas, do seu ponto de vista, foram mais desafiadoras e intensas, quando tiveram mais êxito comparadas à jornada dos sábios, destacando o esforço missionário, servindo como justificativa para enaltecer o trabalho da Companhia de Jesus frente ao povo lusitano que o ouvia durante a pregação:

Mas, ainda que tudo isto fez a estrela dos Magos, faltou-lhe muito para se igualar com as nossas estrelas. Ela foi buscar gentios a uma região remota, mas distante somente treze dias de caminho: as nossas vão buscá-los em distância de mais de mil léguas de mar e por rios, que só o do Amazonas, sem lhe saber o nascimento, tem quatro mil de correntes. A estrela dos Magos nunca saiu do seu elemento: as nossas vão já no da terra, já na água, já no ar, e dos ventos, suportam os perigos e rigores de todos (Vieira, 1998).

O jesuíta, também, ressalta em seu sermão as dificuldades em compreender a língua nativa para que ocorresse a evangelização, uma vez, que havia grande diversidade linguística na região. Para Vieira, seria facilitador se houvesse outros jesuítas que conhecessem os dialetos, o que contribuiria para o fluir do processo de comunicação entre indígenas e padres, evitando uma catequização mais desafiadora, que exigisse tantos esforços. O tema da diversidade linguística o faz citar passagens do antigo

testamento, como a representação da torre de Babel e a barreira com a confusão de línguas que ocasionou a inconclusão das obras. Mais uma vez, observam-se analogias entre as histórias bíblicas e sua realidade na Amazônia:

Nós que os imos buscar somas os que lhe havemos de estudar as estrelas e saber a língua. E quanta dificuldade e trabalho seja haver de aprender um europeu, não com mestres e com livros, como os Magos, mas sem livro, sem mestre, sem princípio, e sem documento algum, não uma, senão muitas línguas bárbaras, incultas e hórridas: só quem o padece, e Deus por quem se padece, o sabe. Quando Deus confundiu as línguas na torre de Babel, ponderou Filo Hebreu, que todos ficaram mudos e surdos, porque, ainda que todos falavam a mesma e todos ouviam, a nenhum entendia o outro. Na antiga Babel houve setenta e duas línguas: na Babel no rio Amazonas lá se conhecessem mais de cento e cinquenta, tão diversas entre si como a nossa e a grega; e assim, quando lá chegamos, todos nós somos mudos, e todos eles surdos. Vede, agora, quanto estudo e quanto trabalho será necessário, para que estes mudos falem e estes surdos ouçam (Vieira, 1998).

A leitura do trecho conduz à percepção de que, mesmo Vieira sendo um religioso que defendia preceitos e valores cristãos como o amor e a compaixão, sua perspectiva sobre o modo de vida dos nativos só demonstra o grande choque cultural que ali houve, pois, até então, aquela região esteve oculta por séculos dos europeus. Como consequência disso, os aspectos amazônicos presentes no sermão dizem muito mais sobre a concepção que Vieira, homem branco, livre e católico, teve ao se deparar com os indígenas. Seu olhar revela compadecimento diante do que ele entendia ser ignorância dos nativos, posto que os considerava rústicos em relação aos seus costumes e hábitos, sendo necessário levar luz a esses indivíduos “carentes de fé e de valores espirituais” de forma mais breve possível. Assim, de alguma maneira, a própria cultura tradicional desses povos havia influenciado a situação precária na qual eles viviam:

as nossas estrelas fazem as suas missões entre as pobreza e desamparos, entre os ascos e as misérias da gente mais inculta, da gente mais pobre, da gente mais vil, da gente menos gente de quantos nasceram do mundo. Uma gente com quem meteu tão pouca cabedal a natureza, com quem se empenhou tão pouca a arte e a fortuna, que uma árvore lhe dá o vestido e o sustento, e as armas, e a casa e a embarcação. Com as folhas se cobrem, com o fruto se sustentam, com os ramos se armam, com o tronco se abrigam, e sobre a casca navegam. Estas são as alfaías daquela gente pobríssima gente, e quem busca só almas destes carpas busca só as almas (Vieira, 1998).

O evangelizador traz em seu sermão a universalidade da fé, em que os jesuítas provam o seu amor pela obra, por meio da generosidade para com essa população “sem cultura” e de acordo com sua visão de homem europeu recém-chegado a uma região de clima equatorial, e bem definida quanto às etnias indígenas que habitavam a região amazônica. Vieira continua seu discurso enfatizando os Reis Magos, no entanto,

valorizando os feitos numéricos das missões jesuíticas, pois, em pouco tempo, a missão percorreu uma grande parte da Amazônia, até mais que as missões dos apóstolos de Cristo durante a pregação da palavra pelos continentes. O trecho a seguir pode ser caracterizado como um dos trechos mais ricos de atributos amazônicos de todo o sermão. Neste relato, o padre aborda relatos dos lugares por onde passou e as demarcações territoriais dos povos originários que viviam às margens dos rios:

Vede, agora, quanto vai daquela estrela às nossas. Deixadas as mais antigas, fizeram-se ultimamente duas, uma pelo Rio dos Tocantins, outra pelo dos Amazonas: e com que efeito? A primeira reduziu e trouxe a Cristo a nação dos Tupinambás, e as dos pochiguaras; a segunda pacificou e trouxe à mesma fé a nação das neengaíbas e dos mamaianazes; e tudo isto em espaço de seis meses. De maneira que a estrela dos Magos em dois anos trouxe a Cristo três homens, e as nossas em meio ano quatro nações (Vieira, 1998).

Por outro lado, não se pode deixar de concordar com Bosi a respeito de a encruzilhada política ser um dos aspectos que mais salta aos olhos do leitor quando se aborda o *Sermão da Epifania*. A perseguição praticada pelos colonos que habitavam a cidade contra os jesuítas apontava para uma crença de que os padres defendiam os indígenas por interesses próprios. Em contrapartida, o religioso rebate as acusações, pois defendia os indígenas da escravidão e exploração. O conflito entre jesuítas e colonos era recorrente, já que ambos tinham, sim, seus interesses; Vieira queria o indígena para a manutenção da obra da Igreja e os colonos queriam o indígena como mão de obra escrava essencial na manutenção da colônia. Esse choque chegou a uma relação tão tensa, que provocou a expulsão da missão evangelista em Santa Maria de Belém do Grão-Pará:

Dizem que o chamado zelo com que defendemos os índios é interesseiro e injusto: Interesseiro, porque o defendemos para que nos sirvam a nós; e injustos, porque defendemos que sirvam ao povo. Provam o primeiro, e cuidam que com evidência, porque vêem que nas aldeias edificamos as igrejas com os índios; vêem que pelos rios navegamos em canoas equipadas de índios; vêem que nas missões por água e por terra nos acompanham e conduzem os índios: logo, defendemos e queremos os índios para que nos sirvam a nós! Esta é a sua primeira consequência, muito como sua, da qual, porém, nos defende muito facilmente o Evangelho. Os Magos, que também eram índios, de tal maneira que seguiam, e acompanhavam a estrela, que ela não se movia, nem dava passo sem eles (Vieira, 1998).

Os jesuítas mostram que serviam de instrumentos aos indígenas, frente às acusações que sofriam pelos moradores da cidade. Vieira propôs que os indígenas servissem à Coroa portuguesa, mas não como escravos. Essa foi a solução encontrada para amenizar os interesses da colônia e proteger os nativos, evitando mais confrontos naquele momento. Porém, o que chama a atenção são as menções aos materiais

utilizados nas construções da igreja, até a canoa que servia como transporte aos missionários pelos rios:

Este é o modo com que nós servimos aos índios, e com que dizem que eles nos servem. Se edificarmos com elas as suas igrejas, cujas paredes são de barro, as colunas de pau toco, e as abóbadas de folhas de palmeira, sendo nós os mestres e os obreiros daquela arquitetura, com o cordel, com o prumo, com a enxada, e com a serra e os outros instrumentos – que também nós lhe damos – na mão, eles servem a Deus a si, nós servimos a Deus e a eles, mas não eles a nós. Se nos vem buscar em uma canoa, como têm por onde, nos lugares onde residimos, sendo isso, como é, para os ir doutrinar por seu turno, ou para ir sacramentar os enfermos (Vieira, 1998).

Apesar do clima hostil que pairava pelo Grão-Pará durante a passagem de Antonio Vieira, é fundamental atentar para a continuidade de sua escrita e para os trechos que retomam a aspectos da região amazônica: o padre comenta sobre as habitações indígenas de taipa por onde passava, assim como as camas que davam lugar a redes ou tábuas. Tais descrições quebram qualquer expectativa por descrições idealizadas da natureza regional, uma vez que em muitos momentos se observa uma visão pejorativa dos indígenas. O missionário ainda relata situações do cotidiano dos povos originários de maneira simbólica e objetiva, a seguir:

Assim como nos prenderam e desterraram, assim se apoderaram também das nossas choupanas e de quantos nelas havia. Digam, agora, o que acharam. Acharam ouro e prata, mas só a dos cálices e custódias. Nos altares acharam sacrários, imagens e relíquias; nas sacristias ornamentos, não ricos, mas e decentes e limpos; nas celas de taipas pardas e telhas vã, alguns livros, catecismos, disciplinas, cilícios, e uma tábua ou rede em lugar de camas (Vieira, 1998).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Sermão da Epifania*, do padre Antonio Vieira, transmite uma abordagem significativa sobre a realidade Amazônica paraense no século XVII. Sua vinda à província do Grão-Pará revelou conflitos entre colonos, indígenas e jesuítas. O orador expõe as dificuldades enfrentadas em sua missão de evangelização, principalmente, na diversidade linguística entre portugueses e povos originários. A cultura local da época, também, tem um papel fundamental em suas descrições, além das condições naturais de Belém que são bastante densas.

Quanto à situação espiritual da Amazônia, Vieira alerta sobre a necessidade da presença jesuíta no povoado, para lembrar aos habitantes os valores morais e organizacionais da colônia portuguesa no Grão-Pará. A proteção aos indígenas é tema principal em sua retórica argumentativa, pois, assim como os Reis Magos trouxeram luz ao Oriente, da mesma maneira a Companhia de Jesus realizaria tal feito vindo à Amazônia. Aqui habitavam pessoas que precisavam ser transformados pela fé cristã.

Essa era a marca forte de um pensamento dominante da época que os faziam acreditar que sua missão era civilizar povos da América, Ásia e África.

Além disso, após uma análise consistente, foram encontradas características que confirmam a presença de aspectos amazônicos no sermão, corroborando os estudos do pesquisador e professor Eidorfe Moreira (1989) que disse ser o *Sermão da Epifania* o mais paraense e amazônico. É possível constatar tal afirmação quando são identificadas no texto atributos das paisagens da região, os costumes dos povos indígenas, e principalmente a citação do nome da cidade de Belém. Embora, se esperasse uma relação de proximidade e inspiração poética por parte do catequizador, o padre vem em oposição e quebra essa expectativa revelando até um certo desprezo quando chega ao espaço que hoje se conhece por Belém, comparando essa mesma cidade ao lugar onde já havia nascido o anticristo, tamanha era a profanação que encontrara.

Depreende-se, portanto, que o sermão se torna um importante documento de comprovação da atuação de Vieira no território que hoje se conhece por Belém do Pará, disseminando a fé católica e protagonizando o conflito com os colonos. Entre seus feitos, destaca-se a constante tensão pela proteção dos indígenas contra a escravidão, culminando com a sua expulsão das terras amazônicas. O texto de Antonio Vieira se torna um valioso registro da história de Belém e da Amazônia, validando que houve produção escrita no mesmo período em que as histórias literárias identificam como o período da Literatura Barroca, proporcionando reflexões sobre o papel da Igreja na colonização desse espaço e a formação da sociedade paraense.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, João Lúcio d'Azevedo. **Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização**. 1. ed. Belém: SECULT, 1999.

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário Teológico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2000.

BOSI, Alfredo. Vieira ou a cruz da desigualdade. *In: Dialética da Colonização*. 4ª ed. Companhia das Letras: São Paulo, 1992.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **Do Barroco**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Tempo brasileiro, 1994.

MOREIRA, Eidorfe. Os sermões que Vieira pregou no Pará. *In: Obras Reunidas* – vol. IV. CEJUP: Belém, 1989.

VIEIRA, Antonio. **O Sermão da Epifania ou do Evangelho**. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=144104>. Acesso em 18 de setembro de 2024.

FIGURAÇÕES DE LÁZARO NA POESIA E NA PROSA DE LÚCIO CARDOSO: O CASO DE “A VOZ DE LÁZARO” E DA *CRÔNICA DA CASA ASSASSINADA*

Thiago Machado (PPGL/UFGA)¹

Alessandra Conde (PPGL/UFGA)²

Joaquim Lúcio Cardoso Filho, mais conhecido como Lúcio Cardoso, nasceu em Curvelo, Minas Gerais, em 1912. Reconhecido nacionalmente pelo romance *Crônica da casa assassinada*, publicado em 1959, considerado pela crítica literária a sua obra-prima, Cardoso transitou entre os mais diversos gêneros literários, do romance ao poema, do teatro ao cinema, da novela às artes plásticas, além de cultivar durante décadas a escrita diarista, que resultou na publicação conjunta de seus diários. Para Mario Carelli (1988, p. 75), em *Corcel de fogo: vida e obra de Lúcio Cardoso*, “Lúcio era antes de tudo um criador, fascinado pela obra de arte sob todas as suas formas – gostava de música e a pintura desempenhou papel determinante em sua vida”.

Mario Carelli (1988) destaca, ainda, que muitos temas e imagens poéticas estão, de maneira obsedante, tanto na prosa quanto na poesia de Lúcio Cardoso, embora com estatutos diferentes: “[...] numerosos componentes do universo poético de Lúcio Cardoso são reintroduzidos (com outro estatuto) em sua prosa romanesca” (Carelli, 1988, p. 109). Tal compreensão permite, ao ensaísta, extrapolar a noção estanque de gêneros literários na obra do escritor mineiro, a fim de pensá-los como “sistemas poéticos”: “[...] a essa distinção de “mundos” estanques, preferimos a de sistemas poéticos que são ao mesmo tempo unidos e separados pela dosagem de funções comuns utilizadas em graus e com intensidades variáveis” (Carelli, 1998, p. 101). Carelli (1988, p. 101) ainda enfatiza: “[...] Lúcio Cardoso se propunha escrever um teatro poético; sua pintura transmite um olhar de transfiguração poética do mundo; e seu cinema enfatiza as imagens capazes de criarem um clima poético portador das paixões humanas”. O crítico, então, arremata: “A poesia nutre sua prosa [...]” (Carelli, 1988, p. 101-102).

Nesse sentido, é possível atentar para quais elementos temáticos e estilísticos são recorrentes na poética cardosiana. É o caso, por exemplo, da figura bíblica de Lázaro

¹ Mestrando em Letras, na área de Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Bolsista CAPES.

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Federal do Pará, campus Bragança.

na obra e na vida de Lúcio Cardoso. O Lázaro a que Lúcio Cardoso se refere em muitos momentos, em prosa e em verso, é o do *Evangelho segundo São João*, cujos versículos 39 e 40 do capítulo 11, em consonância com a *Bíblia de Jerusalém* (2002), servem de epígrafe à *Crônica da casa assassinada*: “Jesus disse: tirai a pedra. Disse-lhe Marta, irmã do defunto: Senhor, ele já cheira mal, porque já aí está há quatro dias. Disse-lhe Jesus: não te disse eu que, se creres, verá a glória de Deus?”. Quanto à recorrência da figura de Lázaro na vida do escritor, Walmir Ayala, amigo de Lúcio, escreve, em seu diário, a propósito da convalescência de Cardoso de um derrame cerebral que o atinge no final de 1962, as seguintes palavras:

19-1-63 – Lúcio Cardoso volta pouco a pouco da morte. Volta pacientemente e, conhecendo-o como conheço, fico a pensar que coisas nos trará dessa experiência abissal. Lembro-me daquela sua versão do Lázaro, voltando da morte e mentindo sobre aquilo que não sabia ou não lembrava. Lúcio será assim, um Lázaro imaginoso e fantástico, tocado pela sombra do perigo, resolvendo este pavor na matéria de uma nova fábula. É o que espero (Ayala, 2020, p. 52).

Em *Lúcio Cardoso: paixão e morte na literatura brasileira* (2004), a crítica Enaura Quixabeira Rosa e Silva expõe de que maneira a singularidade da ressurreição de Lázaro, em detrimento da ressurreição de outros personagens bíblicos, tais como a filha de Jairo, do filho da viúva de Naim ou da do próprio Cristo, é central para Lúcio Cardoso: “(...) Lúcio Cardoso traz de modo indireto para sua obra outra figura emblemática da condição humana – Lázaro. Essa idéia inspira tão fortemente o autor que, impedido de escrever pela hemiplegia, fixa em uma tela essa imagem” (Rosa e Silva, 2004, p. 122). A pintura a que menciona Rosa e Silva é o quadro *Ressurreição de Lázaro*, de 1958, em que predominam as figuras sem rosto, as cores escuras e o branco derramam-se “sobre a tela, conferindo-lhe uma luminosidade fulgurante. É Lázaro que ressuscita, é o homem que intermedeia a manifestação da glória de Deus” (Rosa e Silva, 1998, p. 1), conforme se vê na tela:

Figura 1 – Ressureição de Lázaro



Fonte: Coleção Maria Luiza de P.X. Vilela

A figura de Lázaro também está presente na obra poética de Lúcio Cardoso. Em “A voz de Lázaro”, de 1938, publicado no livro *Poesias*, de 1941, o eu do poema assemelha-se ao personagem bíblico, cuja procura angustiada pela ressurreição metafórica de sua carne o faz interpelar Deus: “– És tu, Senhor? És tu que sopras o meu nome de tão longe?” (v. 2). Nessa obra, composta de seis estrofes e trinta versos livres, Lázaro ganha voz, como se ele, no *Evangelho segundo São João*, decorrido os quatro dias de sua morte, almejasse a aproximação de Cristo e o milagre da ressurreição, permitindo-se refletir sobre a condição em que se encontrava:

Eis que aqui estou sozinho e cheio de brancas ataduras,
fechado num sepulcro que apesar do odor das mornas terras banhadas pela chuva,
conserva ainda no âmago o traço do incenso funerário.
Eis-me Senhor, como no dia em que nasci,
longe do amigo e da mulher que traem o meu ciúme,
longe da casa onde na sala arde a lâmpada para a ceia familiar (Cardoso, 2011, p. 250).

Em uma construção predominantemente paralelística, cujo sentido espelha a hesitação e o medo pelo obscuro destino de sua carne pecadora, o eu poético, irmanado com Lázaro, revela conhecimento das escrituras, posto que retoma, em sua alocução imaginativa com Jesus, o que é necessário para renascer, segundo a tradição judaico-cristã: “Não disseste ser preciso estar nu como a criança que vem de surgir das veias

maternas, / não disseste ser preciso abandonar as terras, os vizinhos e tudo o que trouxesse um nome sem som correspondente?” (vv. 11 e 12). Esses versos dialogam diretamente com o *Evangelho segundo São Mateus*, especificamente com os versículos em que Jesus, junto aos seus discípulos, chama para perto de si uma criança, dizendo: “Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e não vos tornardes como as crianças, de modo algum entrareis no Reino dos Céus” (Mateus, 18, 4).

O Lázaro de Lúcio Cardoso, distante dos “muros em que a alma é prisioneira” (v. 14), pede para o interlocutor contemplar “a minha carne marcada pelos vergões de todas as correntes com que me aprisionei em vida” (v. 16), estabelecendo paralelo com o tema paulino da escravidão do pecador, presente na *Epístola aos romanos*: “Não sabeis que, oferecendo-vos a alguém como escravos para obedecer, vos tornais escravos daquele a quem obedeceis, seja do pecado que leva à morte, seja da obediência que conduz à justiça?” (Romanos, 6-7). Em Lúcio Cardoso, “a carne é sempre sinônimo de impureza e de tristeza” (Carelli, 1988, p. 104), o que é uma marca decisiva na produção do autor e revela o caráter dicotômico da relação entre carne/corpo/desejo e plenitude/salvação, tal como achamos nas páginas de seu diário: “Repito: a tristeza da carne. A saciedade do corpo. Que melancólico crepúsculo o que se acende acima dos desejos satisfeitos. Ou daquilo que pelo menos assim chamam, porque para mim não há desejos satisfeitos” (Cardoso, 2013, p. 425). A reflexão de Cardoso segue mais enfática: “O que procuramos é impossível. E é diante de tanta inapetência – digo mais, de tão viva repugnância – que me ponho a imaginar o que seria de nós se um dia não houvesse possibilidade da oração” (Cardoso, 2013, p. 425).

Depois de três estrofes explicando a sua condição, eis que a voz poética sente a presença de Deus: “Sinto agora a tua presença porque no meu coração a energia se renovou como no grão prestes a se transformar em folha” (v. 17). Tal manifestação é associada, no poema, ao renascimento da “aurora da infância abandonada” (v. 18), cuja primazia constitui uma isotopia poética em Cardoso. Nele, conforme Carelli (1988, p. 102), o poeta nasce da “infância perdida”. A procura desesperada pelo renascimento da carne, antes vergastada pelo pecado, encontra na infância a fonte da ressurreição: “e a pele desfeita se uniu e o sangue tornou a borbulhar nas antigas cicatrizes” (v. 19).

O retorno à infância como redenção dos pecados ecoa em outra produção poética de Lúcio Cardoso. Publicado postumamente em *Lúcio Cardoso: Poesia completa*, edição crítica organizada por Ézio Macedo Ribeiro em 2011, o poema “Os dias perdidos” tematiza a volta do filho aos braços da mãe (“Mãe, estou de volta agora” [v.

1]), de modo que dialoga, em variações, com a parábola do filho pródigo (Lucas, 15, 11-32): “Pai, pequei contra o Céu e contra ti; já não sou digno de ser chamado de teu filho”. De maneira semelhante, evoca também a passagem narrada no *Evangelho segundo São Lucas* (Lucas, 7, 11-17) sobre a ressurreição do filho da viúva de Naim: “‘Jovem, eu te ordeno, levanta-te!’ E o morto sentou-se e começou a falar. E Jesus o entregou à sua mãe”. Em “Os dias perdidos”, cansado das desditas do caminho tortuoso, o filho pede o colo da mãe, em um gesto que simboliza a sua redenção:

Mãe, tu me chamavas príncipe,
sorrindo nos teus olhos a esperança.
Tu me chamavas docemente,
eu fugia para as aves do céu.
Cansado das tristes caminhadas,
eis-me diante de ti, envergonhado.
Contempla o vulto vil que chega,
contempla o príncipe que regressa,
as vestes rotas, o rosto exausto,
a garra das insônias no olhar (Cardoso, 2011, p. 809).

Em “A voz de Lázaro”, o interlocutor não é a figura materna. É para Deus que o Lázaro cardosiano implora a ressurreição da carne. Diferente do filho que volta sem hesitar para os braços maternos, o eu do poema ainda hesita: “se és tu, bate com mais força à porta onde as sombras do sono me envolvem” (v. 22). Para logo em seguida, sentenciar: “É verdade, já não é possível duvidar, pois quem, senão tu, poderia conceder-me a graça de reverdecer como a planta seca pelos anos” (v. 25). Ele confessa que só tem dúvidas porque o seu “coração é fraco” e os seus “olhos se obstinam na quietude da morte” (v. 26), experiência sobre a qual Lúcio Cardoso meditou agudamente em seus diários, consoante menciona Caldeira (2020, p. 134) em “Lúcio Cardoso: pecado e santidade de uma alma em ruínas”:

Não se toca no mistério de Deus sem essa contrapartida que é o pecado, que é estar afastado, para ser, no final, resgatado. Por isso experimentar o mal já é uma forma de graça. [...]. É onde “reside o mal, e se conhece a projeção sombria da vida (...) existe uma furiosa nostalgia de Cristo. Mas onde só existe um esboço paroquial, pacificado e em ordem com os problemas da Igreja, não existe o Cristo (...). Cristo é um esforço pessoal e uma voz íntima, um combate de cada um” (Cardoso, 1970, p. 245). Só é possível compreender a experiência da graça a partir da percepção da desgraça. Viver é, assim, caminhar beirando o abismo que cada um traz dentro de si mesmo, lidando com o seu próprio céu e o seu próprio inferno (Cardoso, 1970).

É a este Cristo, cuja experiência de fé é um “esforço pessoal e uma voz íntima”, mencionado por Caldeira (2020), nas palavras de Lúcio Cardoso, que se faz exemplo o poema “A voz de Lázaro”. Não se valendo mais de uma estruturação sintática e semântica repetitiva, feito a que utilizou ao longo das estrofes iniciais, a súplica final é o pedido de um Lázaro, ressuscitado, que reconhece o quanto os caminhos são turvos e que precisa de ajuda para percorrê-los a fim de não se perder, metaforicamente, na noite imensa. A elaboração da última estrofe da obra supracitada aproxima o eu-Lázaro da natureza como revelação na imagem de uma árvore persistente, apesar dos espinhos, mas, também, de uma natureza noturna que amedronta o renascido. Por isso, o pedido de proteção e orientação que se vê nos versos a seguir:

Dá-me, Senhor, a fé selvagem que cobre de espinhos o esqueleto das árvores vencidas, clareia com fogo imperecível as minhas órbitas escuras que a noite é imensa e eu sinto a vastidão que se dilata e tenho medo de me perder, como o santo a quem o desespero envolve nas trevas da [danação (Cardoso, 2011, p. 251).

No romance *Crônica da casa assassinada*, Lúcio Cardoso não deixa Lázaro somente às portas da Chácara dos Meneses, como faz acreditar a epígrafe, citada parágrafos acima, em referência ao *Evangelho segundo São João* (11, 39-40). Lázaro é central em muitas passagens do romance, especialmente nas confissões de Ana e de Padre Justino. Composto de 56 capítulos, a *Crônica da casa assassinada* é um complexo jogo de vozes narrativas distribuídas em trechos de cartas, diários, confissões e narrativas, cujo espaço e tempo fragmentados buscam reconstruir a derrocada da aristocrática família Meneses, que coincide com a chegada de Nina, esposa de Valdo, na fictícia Vila Velha, em Minas Gerais.

Na casa grande habitada por Ana, Demétrio, Valdo, Timóteo, Nina, Alberto, André e Betty paira uma atmosfera carregada de angústia pela noção do pecado, morte, solidão, ressentimento e inveja, em que os personagens, obsedados pela ideia de Deus, não conseguem enxergá-lo: “É inútil negar, o homem é obsedado pela ideia de Deus” (Cardoso, 2013, p. 209). Eles vivem amargurados pelo desprezo que cada um nutre contra o outro, naquilo que Lúcio Cardoso, nas páginas de seu diário, medita: “o modo pelo qual matamos as pessoas, repito, é pela simples forma com que recusamos seu pedido à vida” (Cardoso, 2013, p. 321).

Nina, em sua primeira carta a Valdo Meneses, refletindo sobre a acusação de Demétrio de que estaria traindo Valdo com Alberto, o jardineiro, expõe um pensamento semelhante ao de Cardoso na citação anterior: “Apesar de tudo, é necessário que alguém,

ainda que este alguém seja eu, ponha-o em guarda contra sua própria credulidade. Morremos quase sempre da crueldade ignorada dos seres que nos cercam” (Cardoso, 1997, p. 38). As cenas que envolvem o jardineiro da chácara, sob o ponto de vista de Ana, são justamente as que conduzem Alberto para o centro da narrativa de Cardoso e revelam, de maneira decisiva, a relação entre a mulher de Valdo e a de Demétrio:

Alberto, para mim, sempre fora o jardineiro, e jamais conseguiria identificar sua presença senão daquele modo. Eis que agora, pelo simples manejo da existência de Nina, eu o descobria como havia descoberto a mim mesma. Este deve ser, Padre, o primeiro dom essencial do demônio: despojar a realidade de qualquer ficção, instalando-a na sua impotência e na sua angústia, nua no centro dos seres. Sim, pela primeira vez eu via Alberto, e o via de vários modos simultâneos: primeiro, que era moço, segundo, que era belo (Cardoso, 1997, p. 128).

O trecho acima sintetiza a duplicidade da relação de Ana e Nina ao evidenciar como a mulher de Valdo consegue desvendar a realidade para Ana. Através de Nina, Ana não só enxerga a ela mesma, como enxerga os demais. A paixão avassaladora por Alberto é resultado do que Ana chama de “dom essencial do demônio” (Cardoso, 1997, p. 128), essa capacidade de “despojar a realidade de qualquer ficção” (Cardoso, 1997, p. 128). Embora a respeito da relação conflituosa entre as personagens do romance, muitos críticos interpretem como central uma possível homossexualidade reprimida de Ana, tal o caso de Brandão (2006, p. 192) que afirma haver entre elas um “amor estruturalmente homossexual, especular”, compreendemos, no entanto, que tal configuração não resolve as questões da obra em questão de Lúcio Cardoso.

A leitura a partir de uma lente homossexual costuma, antes de tudo, ofuscar o mimetismo violento entre os personagens do romance. Nos trabalhos de Conde-Silva e Santos (2022; 2023), interpretando o romance de Lúcio Cardoso com o pensador francês René Girard, emerge a estrutura triangular – sujeito, modelo e objeto – que serve de parâmetro para compreender o modo pelo qual Nina não é apenas o modelo de Ana, ou seja, quem ocupa a função de conduzir os seus desejos, mas, antes, o modelo e o próprio objeto desejado. Embora essa estrutura não descarte a hipótese da homossexualidade, ela não a compreende como o cerne do problema:

Na primeira confissão de Ana, ela nos diz que Alberto era só mais um ser apagado no convívio diário da chácara. O interesse de Nina por Alberto é que faz Ana se interessar por ele. É nesse estado de espírito que Ana se entrega a Alberto [...]. Mas ela não se entrega ao jardineiro em qualquer circunstância [...]. Os braços do objeto desejado ainda estão quentes do corpo do modelo, posto que Nina estava junto de Alberto minutos antes de Ana aparecer. Tais exemplificações só corroboram a concepção de Girard (2009, p. 78) de que “o sujeito desejante quer tornar-se seu mediador; quer roubar-

lhe seu ser de cavaleiro perfeito ou de sedutor irresistível” (Conde-Silva; Santos, 2023, p. 7).

A partir dessa compreensão, podemos visualizar como Lázaro figura na *Crônica da casa assassinada* por meio dos personagens Alberto e André. Alberto é a primeira paixão que, pelos olhos de Nina, Ana se torna obcecada. As acusações contra Nina tornam-se mais agudas à medida que Ana acredita estar, fervorosamente, alucinada pelo jardineiro. No capítulo “Continuação da segunda confissão de Ana”, há o relato do suicídio de Alberto, em uma cena desesperada, em que Ana, fazendo-se passar por Nina, beija Alberto no leito de morte. Padre Justino, em sua primeira narração, conta como foi chamado por Ana à chácara a fim de operar o milagre da ressurreição em Alberto:

Ela apenas implorou, como se o tempo urgisse: – Um milagre, Padre, faça um milagre.

E de súbito, abandonando sua posição estática, avançou um passo e gritou quase: – Ressuscite-o. Ressuscite-o, e eu acreditarei em Deus, em tudo.

– Como posso... – bradei, recuando.

Ela indicou-me o cadáver com mão trêmula: – Se o senhor mandar, ele se levanta. É só dizer: levante-se desta cama, limpe este sangue e caminhe (Cardoso, 1997, p. 212).

Se esta cena é bastante esclarecedora para captar a figuração de Lázaro na *Crônica da casa assassinada*, mais estruturante ela se torna ao acompanhar os lances romanescos que ocorrem com o retorno de Nina ao ambiente dos Meneses, depois de uma temporada no Rio de Janeiro. Nina, novamente, prova a sua posição de modelo para Ana ao acordar, na mulher de Demétrio, as semelhanças que enxerga entre Alberto, morto há alguns anos, e André, suposto filho de Nina, conforme nos revela Conde-Silva e Santos (2023, p. 7):

É pela frustração de não ter se transformado em Nina pela posse de Alberto que Ana tenta alcançar a metamorfose desejada, anos depois, com André. Esse lance característico dos desdobramentos do conflito de apropriação gerado pelo desejo mimético revela a mutabilidade dos desejos e dos objetos, de modo que “o herói vai atravessar a existência de desejo em desejo como se atravessa um riacho saltando sobre pedras escorregadias” (GIRARD, 2009, p. 115). Quando André nega a possibilidade de transformação pela rejeição declarada à suposta tia, ele adquire mais valor aos olhos de Ana [...]. Nem Alberto nem André, a fome de Ana é de outra natureza.

Embora Alberto não tenha sido ressuscitado por Padre Justino, ele renasce nos traços de André. Quem elabora essa confissão, em uma espécie de delírio incestuoso, é Nina: “Se me deito com André, é para ver se o reencontro [Alberto], se descubro nos seus traços, nos seus ombros, na sua posse enfim, a criatura que já desapareceu” (Cardoso, 1997, p. 348). Lúcio Cardoso, em um dos trechos de seu diário, relata um

sonho intrigante enquanto constrói a *Crônica da casa assassinada*, o qual ilustra as cenas que recolhemos para esta análise:

14 – Durante a noite, insone, levantei-me e escrevi mais um capítulo da *Crônica*. Voltei a dormir, um sono extremamente agitado. Sonhei com mortes e cadáveres. Havia um belo rapaz morto e seu corpo era conduzido por um desses antigos carros de defunto que tanto vi em minha infância, num caixão aberto. Vi a cabeça, de belos cabelos cacheados, oscilando ao passo dos cavalos. Eu estava no adro de uma igreja e, antes de parar, o carro girou em torno de mim por duas vezes. Na segunda, como passasse mais perto, vi o morto, distintamente, mover um dedo. “Está vivo” – pensei comigo mesmo (Cardoso, 2013, p. 407).

A preferência de Carelli (1988) pelo uso de “sistemas poéticos”, em Lúcio Cardoso, ao invés de separações estanques entre gêneros diversos em que transitou o artista, é compreensível quando se nota que a figura bíblica de Lázaro se relaciona com elementos constantes da poética cardosiana, tais como a noite, a morte, Deus, a questão do pecado e da ressurreição. Elementos que não só estão na sua poesia, mas se espriam por toda a sua obra: “Lúcio era um só, em conteúdo de arte” (Faria, 1982, p. 12). Rosa e Silva (2004), em seu estudo sobre o autor mineiro, reitera semelhanças entre a *Crônica da casa assassinada* e os demais escritos de Lúcio Cardoso, de modo que, segundo a autora, isso “conduz ao raciocínio de que toda obra cardosiana está alicerçada em um fio condutor, permitindo identificar um projeto estético-literário único, cujas conexões são passíveis de serem analisadas” (Rosa e Silva, 2004, p. 15).

Diante disso, o que Manuel Bandeira (2009, p. 208) menciona sobre a “poesia angustiada, que se compraz nos longos espasmos dos versos livres de amplíssimo ritmo”, podemos expandir essa concepção para o sentimento de angústia que está em toda a obra do romancista, marcada pelo “vazio que demora, / do abandono que me envolve como as vagas ao corpo conquistado...” (Cardoso, 2011, p. 207). Lázaro, também, não está isolado da reflexão poética que opera Lúcio Cardoso em seu diário:

21 – Uma das maiores pobreza, não seria demais repetir, é a carência do dom da poesia. Não do dom de criar poesia, mas o de surpreendê-la simplesmente nas coisas, isolando-a e respirando seu hálito de vida. De mim mesmo indago com certa perplexidade como existem pessoas que possam viver emuradas, sem pressentir que há um meio diferente de julgar, que a existência e os acontecimentos possuem uma outra projeção, o seu lado permanente de sombra e transfiguração? (Cardoso, 2013, p. 206).

Nesse sentido, Lúcio Cardoso consegue surpreender a poesia na angústia de seus questionamentos existenciais, em que a figura de Lázaro consegue amalgamar a carne – “sol da minha triste mocidade” (Cardoso, 2011, p. 248) –, a morte – “grande

deusa que no silêncio das antigas catacumbas levanta do pó o seu manto esfarrapado” (Cardoso, 2011, p. 252) –, a infância – “quis deter o menino que morria” (Cardoso, 2011, p. 206), e a busca, desesperada, por Deus: “E eis que sem aviso mais do que um oscilar no alto, / ele chegou – e foi como se uma estrela abrisse as asas de fogo / e descesse de repente ao rio que avançava lento pela noite” (Cardoso, 2011, p. 227).

A morte é o tema estruturante da *Crônica da casa assassinada*, cujo título é antecipador, uma vez que, além da morte de Alberto – que ressurge, espécie de Lázaro, por semelhança, em André –, há a morte de Nina e a morte/destruição, em um cenário apocalíptico, da Chácara dos Meneses. O “Diário de André” é o fragmento narrativo que introduz o romance de Lúcio Cardoso. Nele, André reflete sobre a morte daquela que é tida como sua mãe, Nina, em uma voltagem altamente filosófica e existencial, característica do estilo predominante das vozes do romance, que, segundo Seffrin (2008, p. 8), são “antes do romancista”:

18 de... de 19... – (meu Deus, que é a morte? Até quando, longe de mim, já sob a terra que agasalhará seus restos mortais, terei de refazer neste mundo o caminho do seu ensinamento, da sua admirável lição de amor, encontrando nesta o aveludado de um beijo – <<era assim que ela beijava>> – naquela um modo de sorrir, nesta outra o tombar de uma mecha rebelde dos cabelos – todas, todas essas inumeráveis mulheres que cada um encontra ao longo da vida, e que me auxiliarão a recompor, na dor e na saudade, essa imagem única que havia partido para sempre? (Cardoso, 1997, p. 5).

O cenário apocalíptico, devastado, presente no “Pós-escrito numa carta de Padre Justino”, último capítulo do romance de Cardoso, simboliza a derrocada dos Meneses na figura da casa grande: “A calíça já tinha quase completamente tombado de suas paredes, as janelas, despencadas, batiam fora dos caixilhos, o mato invadia francamente as áreas outrora limpas e subia pelos degraus carcomidos” (Cardoso, 1997, p. 564). Sobre Ana, última sobrevivente da família, Padre Justino declara, após a morte dela: “Inclinei-me para cerrar-lhe as pálpebras e, não sei, julguei perceber que no seu semblante não havia nenhum sinal dessa paz que é tão peculiar aos mortos” (Cardoso, 1997, p. 579).

Em “Os simuladores”, poema também publicado no livro *Poesias*, de 1941, Lúcio Cardoso constrói um espaço mítico, repleto de angústia e desespero, cuja procura por um salvador faz com que os personagens, semelhante ao que acontece com os habitantes da casa grande na *Crônica da casa assassinada*, deixem, pela cegueira, escapá-lo: “Mas ora, em vez da estrela encontraram uma criança nua / E pasmaram” (Cardoso, 2011, p. 227). Não parece desmesurado, então, comparar a situação anterior

com a atitude profilática das últimas duas estrofes do poema “A voz de Lázaro”, as quais, em última instância, são o pedido de alguém para quem o afã da carne e do pecado não era novidade: “[...] tenho medo de me perder, como o santo a quem o desespero envolve nas trevas da danação” (Cardoso, 2011, p. 251). No poema “Os simuladores”, a descrença e a inquietação da alma conduzem homens e mulheres a uma atitude agônica:

Eis quem sou eu. Irmãos, chegai a mim e estendei as mãos,
porque sou a água que aplaca a sede mais forte e a fome mais lenta.

De joelhos estavam, de joelhos ficaram, porque acreditavam.
e durante algum tempo o amaram e o serviram.
Mas pouco a pouco foi crescendo nas suas almas o desejo mal
e antes que o sol surgisse se atiraram sobre o corpo frágil,
arrancaram-lhe o coração e destruíram-lhe o sexo (Cardoso, 2011, p. 227-228).

A obra de Lúcio Cardoso, conforme vemos ao longo destas páginas, estão constantemente revelando a centralidade da vida enquanto busca, a qual encontra na noite, outra constante na poética cardosiana, a sua forma de expressão máxima. No *Dicionário de símbolos*, Chevalier (2015, p. 640) conceitua a noite a partir de um duplo aspecto: “[...] o das trevas onde fermenta o vir a ser, e o da preparação do dia, de onde brotará a luz da vida”. À noite, na poética cardosiana, os homens são vergastados pelo “horror da solidão”, tal como acontece com os personagens do poema “Os simuladores”, cujo assassinato de seu salvador, ao invés de acalmar a sede violenta, somente expõe a mentira das ações, em que impera a simulação de uma vida que não é a deles, fazendo com que percebam a solidão que os habita:

Mas de repente sentiram o horror da solidão.
Cada irmão era um inimigo a lembrar um tormento.
- Oh! eles jamais se libertariam daquela sombra!
Distantes, bloqueados pelo rancor da mesma condição,
eles se debruçavam com o coração flamejando ao vento do remorso
sobre o escuro da noite e a miséria do próprio destino.

E sempre mais, vinham da lassidão noturna,
sombrios velames que se arrastavam lentamente
com as asas pesadas do frio sono da morte (Cardoso, 2011, p. 228).

No estudo pioneiro de Ézio Macedo Ribeiro sobre a poesia de Lúcio Cardoso, intitulado *O riso escuro ou o pavão de luto: um percurso pela poesia de Lúcio Cardoso*, dissertação defendida na Universidade de São Paulo em 2001, o autor argumenta em defesa de que “a poesia de LC [Lúcio Cardoso] está intrinsecamente vinculada ao seu universo literário e à sua vida como um todo” (Ribeiro, 2001, p. 134). Sentindo-se

diferente desde a meninice, como revela os versos de “Poemas no colégio interno” – “Nunca eu soubera o segredo da alegria alheia” (Cardoso, 2011, p. 205) –, Lúcio Cardoso renascia, qual Lázaro, todas as noites, refletindo: “As mesmas quedas, os mesmos tristes efeitos. Mas não é a salvação em si que importa, e sim o esforço para atingi-la” (Cardoso, 2013, p. 276). Nos versos do poema “Mazepa”, o artista mineiro insere o leitor na sua compreensão de mundo e de sua “vida em poesia” (Carelli, 1988, p. 107): “Agonizar sobre o dorso da loucura / como um Mazepa inconsciente – / sofrer nesta corrida sem limites, / beirar a linha divisória da compreensão, / ver – sobretudo ver e ouvir e sentir / o escuro que sobe das trincheiras / onde a razão humana mal dardeja ainda / os fogos trêmulos do entendimento” (Cardoso, 2011, p. 221-222).

Em suma, a obsessão de Lúcio Cardoso pela figura bíblica de Lázaro, qual visualizamos na poesia, na prosa e na pintura do artista mineiro, demonstra a movimentação do sistema poético cardosiano, que supre as mais variadas investidas artísticas de Lúcio Cardoso ao longo da vida. Lázaro, então, não só está relacionado com os elementos obsedantes da poética de Lúcio Cardoso, como sintetiza em sua figura a proposta dessa poética, cuja característica central está em uma “completa saturação de si mesmo, uma espécie de inflamento dos elementos básicos do seu destino e da sua personalidade. Sofrimentos, experiências, descobertas, aquisições e amputações, tudo enfim o que esculpe sua mais verídica e extrema imagem” (Cardoso, 2013, p. 527). É, nesse sentido, que concordamos com Carelli (1988, p. 102), quando o ensaísta diz que, para Lúcio Cardoso, “o verdadeiro criador deve aceitar sua descida aos infernos”.

REFERÊNCIAS

AYALA, Walmir. Diários. *In*: Rodrigues, Leandro Garcia (org.). **Lúcio Cardoso 50 anos depois**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2020. p. 51-55.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra**: a personagem feminina na literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **Apresentação da poesia brasileira**: seguida de uma antologia/posfácio de Otto Maria Carpeaux. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 1ª. reimp. crítica rev. coord. por Mario Carelli. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala;

San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX, 1997. (Col. Archivos: 1ª. reimp.; 18).

CARDOSO, Lúcio. **Diários**. Organização de Écio Macedo Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARDOSO, Lúcio. **Poesia completa**. Edição crítica de Écio Macedo Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CARDOSO, Lúcio. **Ressureição de Lázaro**. 1958. Pintura, óleo sobre tela. Coleção Maria Luiza de P.X. Vilela.

CARELLI, Mário. **Corcel de fogo**: vida e obra de Lúcio Cardoso (1912-1968). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

CONDE DA SILVA, A. F.; MACHADO DOS SANTOS, T. G. O Deus da “transcendência desviada”: uma leitura girardiana do “Pós-escrito numa carta de Padre Justino” na Crônica da casa assassinada, de Lúcio Cardoso. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 58, n. 1, p. e44673, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44673. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/44673>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CALDEIRA, Rodrigo Coppe. Lúcio Cardoso: pecado e santidade de uma alma em ruínas. In: Rodrigues, Leandro Garcia (org.). **Lúcio Cardoso 50 anos depois**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2020. p. 127-137.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução: Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

FARIA, Octávio de. Apresentação. In: CARDOSO, Lúcio. **Poemas inéditos**. Apresentação e edição de Octávio de Faria. Prefácio de João Etienne Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 12.

RIBEIRO, Écio Macedo. **O riso escuro ou o pavão de luto**: um percurso pela poesia de Lúcio Cardoso. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-20092001-182623/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROSA E SILVA, Enaura Quixabeira. “Do desespero à salvação”. **O Jornal**, Maceió, 22 set. 1998, Caderno Dois, p. 1.

ROSA E SILVA, Enaura Quixabeira. **Lúcio Cardoso**: paixão e morte na literatura brasileira. Maceió: Edufal, 2004.

SEFFRIN, André. Uma gigantesca espiral colorida. In: CARDOSO, Lúcio. **Crônica da casa assassinada**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 7-12.

LA CRÍTICA SOCIOLÓGICA EN EL CUENTO “ANACONDA” DE HORÁCIO QUIROGA Y LA OBRA FUTURO ANCESTRAL DE AILTON KRENAK: REFLEXIONES SOBRE LA INTERACCIÓN ENTRE EL HOMBRE Y LA NATURALEZA EN LA ACTUALIDAD

Diogo da Silva Martins (UFPA)¹

Marcos Vinícius Farias Paiva (UFPA)²

Paulo André dos Santos Tavares Júnior (UFPA)³

Iris de Fátima Lima Barbosa (UFPA)⁴

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, con los cambios en el clima global, el tema de la degradación del medio ambiente se ha convertido en unos dos temas más discutidos en todo el mundo. Ya que los efectos generados por la deforestación, polución y la exploración de sus recursos naturales, resultan en grandes perjuicios ambientales que afectan la sociedad moderna, resultando en pérdida de fuentes de agua potable, alimentos y materia-prima, además del hábitat natural de la selva.

Ese es un resultado de una actitud adoptada desde el comienzo de la civilización como, por ejemplo, en el caso de la *Revolución Industrial* (1770-1840) que utiliza la naturaleza solamente como una herramienta de apoyo para la construcción de una sociedad consumista. Según Goldenberg & Barbosa (2004) citado por Pott & Estrela (2017, p.272):

Quase três séculos se passaram desde a Revolução Industrial, porém a questão ambiental começou a ser levantada somente no final da década de 1960 e início da de 1970. Anteriormente, alguns episódios demonstravam a influência do crescimento desordenado na vida da população e na saúde do

¹Estudiante del grado en Letras/Español/Universidad Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Becario Pibid/UFPA (2024-2026), proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: diogo.martins@castanhal.ufpa.br

²Estudiante del grado en Letras/Español/Universidad Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Es voluntario del proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: marvinpaiva1314@gmail.com

³Estudiante del grado en Letras/Español/Universidad Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitario de Castanhal. Becario Pibic/UFPA (2024-2025), proyecto de investigación “O lugar da literatura de tradição oral latino-americana: (re)leitura das lendas que florescem no interior da floresta amazônica”. E-mail: azriagama@gmail.com

⁴Profesora Doctora en Lengua y literatura hispanohablantes en el curso de licenciatura de Letras/Español en la Universidade Federal del Pará- Campus Universitario de Castanhal. E-mail: lbarbosa@ufpa.br

meio ambiente, tidos como mal necessário para o progresso. (goldemberg; Barbosa, 2004 *apud* Pott; Estrela, 2017, p. 272).).

De esta manera, como instinto de supervivencia, la naturaleza reacciona a estas amenazas con lo que conocemos como catástrofes ambientales, extinción de especies, además del cambio de clima global, haciendo que haya descontrol térmico. Este es un enfrentamiento cruel que incluso la literatura relata, principalmente contenida en las obras de los autores Horacio Quiroga (1879-1937) y sus consecuencias confirmadas por Ailton Krenak en la obra *Futuro Ancestral* (2022).

Crítica esta, que se puede observar en el cuento “Anaconda” (Anaconda, cuentos completos, 1921) de Horacio Quiroga que, desde los siglos pasados, hay este gran desafío relacionado a la interacción entre el hombre y la naturaleza. En este campo literario, el autor aborda cómo el ser humano puede alterar —negativamente— el medio en que se encuentra, trayendo la devastación y la ruptura de ecosistemas importantes para su bienestar.

Krenak dice que, para sobrevivir, los ríos han tenido que esconderse y encontrar nuevas rutas, pero están heridos por nuestro afán de explotarlos. Los ríos son seres vivos, entidades que nos bendicen con alimentos, nutren nuestra tierra, sacian nuestra sed, nosotros somos parte de esto, pero ellos seguirán existiendo, mientras que nosotros somos efímeros. Así que debemos aprender a respetar a estos seres, no intentar dominarlos hasta el punto de arriesgar nuestras propias vidas y el destino de las generaciones futuras.

Asimismo, Krenak invita a una reflexión profunda sobre cómo y lo que nosotros estamos haciendo para vivir en armonía con la naturaleza. Además de enfatizar que nuestro instinto de dominación está haciendo con que la selva se reduzca, y cómo consecuencias las extinciones de animales, así como la invasión de tierras hecha por el hombre y la pérdida de los ecosistemas de esa región.

Futuro Ancestral advierte de los problemas del presente, pero también reflexiona sobre mundos posibles, indicando caminos hacia la reconciliación con el medio ambiente. Estas medidas van desde la comprensión de nuestra conexión con la tierra y los demás seres que la habitan hasta la comprensión de la continuidad, en la que aprendemos a escuchar a las generaciones más jóvenes para que ellos también puedan tener un futuro. Krenak nos provoca a reconsiderar nuestras prácticas y a buscar un futuro que valore la sabiduría ancestral, esencial para garantizar la sostenibilidad y la equidad social.

Para Antonio Candido (1918-2017) la literatura está relacionada a el contexto sociocultural en que ella fue producida, pues la obra no puede ser analizada de manera aislada, porque debe ser comprendida dentro de las condiciones sociales y históricas que están en su alrededor.

Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exterior, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. (CANDIDO, 1948, p. 16).

Llevando en consideración las camadas observadas en el cuento “Anaconda” y la obra *Futuro Ancestral*, podemos destacar la importancia de la relación entre el hombre y la naturaleza de forma que nos hace reflexiona cómo su actitud puede traer consecuencias irreparables en la sociedad actual.

El mundo está pasando por un momento trágico debido los grandes cambios en el clima, haciendo con que algunas regiones no consierve su forma natural cómo, por ejemplo, es el caso de las heleras que están derritiendo, las selvas siendo quemadas y el grado de temperatura llegando a números que antes no se lleganban (g1.globo). Eso muestra como el hombre tiene una mala relación con la naturaleza.

Las dichas obras de Quiroga y Krenak hacen con que haya una cierta mirada sustentable y respetuosa para que los hombres y la naturaleza puedan vivir de manera harmoniosa, sin que no haya un desequilibrio en el hábitat de los que viven en la naturaleza. Tanto los animales (Quiroga, 2011), tal cual los rio y los pueblos de la selva cómo ha dicho Krenak (Krenak, 2022, p. 09)

Basadose en las investigaciones literarias, se busca afirmar en este trabajo que durante un largo período de la historia (y hasta hoy día), la naturaleza ha sido despedazada por una creencia dominante del hombre, haciendo que no lo vea como parte fundamental e intrínseca de la vida.

Y que esa crítica sociológica es un intento de desarrollar un debate sobre cómo la literatura, al ser analizada de manera histórica y social, puede traer diálogo/debates a respecto de un tema tan importante en la sociedad moderna.

La literatura, como reflejo de la sociedad, puede revelar condiciones sociales e históricas cómo indicador para comprender el contexto em que la obra está siendo producida, para que el analice se concluya cómo una crítica social embazada em la historia literaria.

Brasil es diverso y el consumo de tantos ejemplos enriquece y hace más compleja esta cosmovisión, que El autor nos muestra con el título "El futuro es ancestral" en la medida en que necesitamos restablecer nuestra conexión con el mundo, con la tierra, con la naturaleza humana, de la que nos hemos distanciado a lo largo del proceso de civilización.

En las obras presentadas en este trabajo podemos percibir que desde hace mucho tiempo la naturaleza tiene sufrido con la dominación del hombre, lo que puede suceder en los cambios climáticos que hemos visto hoy, consecuencias de las manobras desreguladas de la sociedad, causando el calentamiento global.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la interacción entre el hombre y la naturaleza a través del libro *Futuro Ancestral* (2022) del escritor brasileño Ailton Krenak y el cuento "Anaconda" (Anaconda, cuentos completos, 1921) de Horacio Quiroga, reflexionando cómo esa relación puede cambiar el equilibrio de la naturaleza de forma inarmónica.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Promover reflexiones sobre cómo el hombre se comporta con relación a naturaleza
- Demostrar cómo la acción humana transforma el equilibrio natural y las consecuencias para el medio ambiente.
- Identificar en la literatura la importancia de la relación armoniosa entre el hombre y la naturaleza

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el cuento "Anaconda" (1921) de Quiroga, las aflicciones vividas por las serpientes demuestran cómo el ambiente puede tornarse peligroso cuando su composición natural es alterada. Además de calificar la relación entre hombre y naturaleza cómo un desastre de horror personificado desde hace mucho tiempo.

Al día siguiente la primera preocupación de Lanceolada fue el peligro que con la llegada del Hombre se cernía sobre la familia entera. Hombre y Devastación son sinónimos desde tiempo inmemorial en el Pueblo entero de los Animales. Para las Víboras en particular, el desastre se personificaba en dos horrores: el machete escudriñando, revolviendo el vientre mismo de la selva, y el fuego aniquilando el bosque en seguida, y con él los recónditos cubiles. Tornábase, pues, urgente prevenir aquello. (Quiroga, 2011)

Esa interacción que el autor relata cómo un desastre desde los tiempos pasados, sobre todo entre el hombre y la serpiente, busca no sólo personificar el miedo, sino también hace referencia a las herencias religiosas desde los génesis (Genesis 3), Cuando una serpiente es usada cómo signo de mala suerte y traición, cualificando cómo algo demonizado. Haciendo con que su creencia de superioridad sirva como reflejo de la banalización de la naturaleza.

Por otro lado, Ailton Krenak en la obra *Futuro Ancestral* (2022) aborda para más allá de esta relación entre la naturaleza y el hombre, sino cómo esa interacción de confronto y dominación puede traer impactos negativos para el bien estar de la sociedad moderna.

Tratam os rios de maneira tão desrespeitosa que dá impressão de que sofreram um colapso afetivo em relação as preciosidades que a vida nos proporciona aqui na Terra. Outra prática aviltante é transformar as margens de um rio em pasto. Depois de cinquenta anos vendo gado, gente e máquinas pisoteando o solo, o rio se cansa. Sim, pois quando a paisagem se torna insuportável, o rio migra e conflui para outras viragens. Rios da memória, rios voadores, que mergulham, que transpiram e fazem chuva. (KRENAK, 2022, p. 13)

Krenak no sólo busca exponer las causas y consecuencias de las actitudes de los hombres con la degradación del medio ambiente, pero evoca un pensamiento ecológico que nos hace pensar que hay maneras distintas de vivir de forma harmoniosa con la naturaleza.

Pero según Carvalho (2003) nuestros valores culturales tienen evidenciado qué los seres humanos son superiores a la naturaleza y por eso, cada día más, crece la creencia de dominación absoluta sobre lo que no es humano.

A visão antropocêntrica, panteísta, está profundamente arraigada em nosso universo mental e deita raízes nas origens de nossa civilização atual. Os nossos valores culturais vêm insistindo, praticamente sem interrupção no decurso histórico, na predominância absoluta do ser humano sobre a natureza e sobre os demais seres. A ideia de domínio total impõe, numa categoria de dever moral, a subjugação do não-humano. Dominar, impor, transformar, criar novas realidades materiais parece ser uma determinação inelutável ligada ao destino de “ser humano”. (CARVALHO, 2003, p.16).

En consonancia con Passmore (1995), quien apunta que los recursos de la naturaleza son pautados para los seres humanos cómo meras fuentes de materias primas, fundamentales y creadas para desarrollo instrumental, cómo objeto subordinado a su voluntad.

A natureza se torna menos “estranha” quando é transformada numa ferramenta, numa linguagem, num aliado secreto, num aspirante à humanidade; ou então quando é negada como realidade, além das oportunidades em que o homem se importa em outorgar-lhe realidade.

(Lembram a referência de Hume, embora não fosse ele um fenomenista coerente, às percepções “que escolhemos dignificar” como nome de realidade). (Passmore, 1975, p.135)

La naturaleza empieza hacer sentido de manera significativa para la sociedad cuando pasa a tornarse útil. A partir de eso, se crea una conexión que acerca el hombre y la naturaleza de manera que ella sirve como parte fundamental para su vida. Pero no como algo fundamental para su existencia y coexistencia armoniosa, sino como una materia indispensable para la construcción de una sociedad consumista.

Para Krenak la búsqueda por tiempo y espacio, que la sociedad tiene adoptado, generó una manera agresiva y no respetuosa de sacar los recursos de la naturaleza, sin poner atención que ellos son recursos finitos. El autor también menciona una cierta urgencia de conectarse con la naturaleza, compartiendo una perspectiva ancestral para que los impactos causados por los hombres puedan ser minimizados

Não somos os donos da chave nem seremos os últimos a sair. Aliás, acho antes que seremos postos para fora – por incompetência, inadimplência, abuso e todo tipo de prevaricação em que a gente se meteu em favor da ideia de prolongar nossa própria vida (KRENAK, 2022, p. 07).

Con la evolución de la especie humana, el hombre arrancó a los dioses de la naturaleza y comenzó a destruirla como si él mismo fuera divino, lleno de poderes absolutos. A partir de entonces la naturaleza empezó a perder su condición de madre de la vida. El deseo desenfrenado de poder y dinero hizo que el hombre cambiara su concepción como parte de lo natural. La naturaleza y el hombre se convirtieron en dos cosas distintas.

Esta concepción dual de la naturaleza apunta a una naturaleza externa. o, concebida como naturaleza primitiva, 'creada por Dios'... la materia prima a partir de la cual se construye la sociedad... el reino de los objetos y procesos que existen fuera de la sociedad”, cuáles serían las reglas árboles, ríos, árboles, en fin, los elementos interiorizados en el proceso de producción social. Y también la naturaleza concebida como universal, es decir, “la naturaleza humana, en la que se implica que Los seres humanos y su comportamiento son absolutamente tan tanto los aspectos naturales como los llamados “externos” de la naturaleza” (Soares de Oliveira, 2002, p.6).

Luego, Milton Santos en la obra *A Redescoberta da Natureza* (1992) destaca la forma cómo el hombre se comunica con la naturaleza, siempre siendo influenciados por los factores sociales, económicos y históricos, nos haciendo flexionar cómo la modernidad muchas veces tiene llevado la exploración de los recursos naturales. Para Santos es imprescindible una buena conexión entre el hombre e la naturaleza, no sólo cómo una herramienta de apoyo, sino una relación de respeto y cuidado. (p.97)

METODOLOGIA

Para lograr éxito en los caminos de la investigación nos hemos apoyado en los estudios del Libro Futuro Ancestral de Ailton Krenak, 2022 y Anaconda, Cuentos Completos de Horacio Quiroga, 1921.

Nuestra investigación es cualitativa. Conforme Minayo (2001, p. 14)

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

La cronología del hombre en la tierra es la historia de una ruptura progresiva entre el individuo y su entorno. Este proceso se acelera cuando, prácticamente al mismo tiempo, el hombre se descubre como individuo e inicia la mecanización del planeta, armándose de nuevos instrumentos para intentar dominarlo.

El hombre se convierte en un factor geológico, geomorfológico, climático y el gran cambio proviene de que los cataclismos naturales son un incidente, un momento, mientras que hoy la acción humana tiene efectos continuos y acumulativos, gracias al modelo de vida adoptado por la humanidad. De ahí los graves problemas de relación entre la actual civilización material y la Naturaleza.

Sin el hombre, es decir, antes de la historia, la Naturaleza era una. Sigue siéndolo, en sí mismo, a pesar de las particiones que le ha infligido el uso del Planeta por parte del hombre, gracias a las consecuencias funestas del “tal progreso” (Krenak 2022).

CONSIDERACIONES FINALES

Através de los análisis realizados en el cuento “Anaconda” (Anaconda, cuentos completos, 1921) de Horacio Quiroga y en el libro Futuro Ancestral (2022) de Ailton Krenak se puede observar la relación histórica entre el ser humano y la naturaleza, lo que nos lleva a reflexionar sobre cómo la postura de dominación del hombre puede generar consecuencias, no solo para la naturaleza, sino también para la sociedad en que vive. Pues, desde el impacto de la Revolución Industrial, la naturaleza pasó a ser utilizada como un mero medio de explotación, consolidando así una visión utilitarista de sus recursos naturales.

Así pues, las obras fomentan la urgencia de un cambio de paradigma y resaltan lo importante y fundamental que es reconocer la naturaleza como una parte esencial de la vida, no solo como una herramienta, sino como una entidad vital y sagrada que merece respeto y cuidado. Krenak (2022) señala que una posible salida para minimizar los

impactos de las acciones humanas sobre la naturaleza – cuyas consecuencias son las catástrofes ambientales – es acercase a una visión ancestral, basada en una relación armónica con ella.

Para finalizar, el análisis evidencia que la literatura y la crítica sociológica son herramientas fundamentales para asimilar la complejidad en las relaciones entre el ser humano e la naturaleza, promoviendo así la sensibilización social. De este modo, es necesario que la humanidad analice sus actos y cambie su actitud, adoptando prácticas conscientes, valorando el conocimiento ancestral y respetando los límites y las bellezas de la naturaleza, ya que sus recursos son finitos y sumamente necesarios para que exista calidad de vida en nuestro planeta.

REFERÊNCIA

BERTRAND, F. **As relações homem-natureza no quadro dos litorais atlânticos**. Editora da UFPR, RA'EGA, Curitiba, n. 4, p. 7-21. 2000.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **O que é Direito Ambiental: dos descaminhos da Casa à Harmonia da Nave**. Florianópolis: Habitus, 2003.

Cartwright, M. (2023, maio 02). **Revolução Industrial Britânica** [British Industrial Revolution]. (R. Albuquerque, Tradutor). World History Encyclopedia. Obtido de: < <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-21828/revolucao-industrial-britanica/>> acesso em 20 de agosto de 2024.

GONÇALVES, J.C. **Homem-natureza: uma relação conflitante ao longo da historia. Saber acadêmico**, n.º 06 - Dez. 2008.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022
MACHADO OLIVEIRA, Cristina G. **A relação homem-natureza**. Disponível em <http://www.filosofiavirtual.pro.br/naturezamarx.htm>
Medeiros, Helena Thomassim. “Recensão a *Futuro ancestral*, de Ailton Krenak”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 19 (2024): 375-383. <https://doi.org/10.48487/pdh.2024.n19.37626>.

MINAYO, M.C. S. (ORG.). 2001. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

POTT, C.M.; ESTRELA, C.C. **Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento**. Estudos Avançados [online]. 2017, v. 31, n. 89 [Acessado 25 Setembro 2024], pp. 271-283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890021>>. ISSN 1806-9592.

QUIROGA, Horacio. **Anaconda y otros cuentos**. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá: Instituto Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 2011. ISBN 978-958-8471-46-4.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil. v. 6, n. 14, 1992. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9568>.

SOAREZ DE OLIVEIRA, A.M. **Relação homem/natureza no modo de produção capitalista**. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. VI, nº 119 (18), 2002. [ISSN: 1138-9788] <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-18>.

O CONCEITO DE “HOMEM SUPÉRFLUO” E A BUSCA PELA IDENTIDADE RUSSA

Luíza Sales (UEPA/LAESP)¹

Samia Eloany Barbosa Saldanha (UEPA/LAESP)²

Raphael Bessa Ferreira (UEPA/LAESP)³

INTRODUÇÃO

No contexto da literatura russa do século XIX, o conceito do *lichnii tchelovek* (ou “homem supérfluo”) surge como uma representação da inadequação do indivíduo mediante as demandas sociopolíticas da época. Esse conceito, apresentado neste artigo a partir das obras de Turgueniêv, pode ser analisado a partir do romance *Oblómov* (1859), de Ivan Gontcharóv, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, visto que ambas as obras literárias possuem no bojo de suas narrativas certa crítica à posição inerte de sujeitos financeiramente privilegiados na sociedade, os quais, inclusive, mantêm tal conduta por conta de seu estilo de vida.

Dessa forma, este estudo busca investigar as aproximações e distinções entre as obras de Gontcharóv e Machado de Assis por meio de três tópicos principais: a introdução de noções básicas do campo da Literatura Comparada e da Estética da Recepção, utilizando Nitrini (2010), Jauss (1994) e Coutinho (1996); uma síntese sobre a origem do termo *lichnii tchelovek*, baseada no pensamento de Junqueira (2019); e, por fim, a análise dos trechos das duas obras literárias objeto de estudo em estrito diálogo com um recorte da fortuna crítica sobre os autores, pautada a partir de Carpeaux (1999), Figes (2017) e Zhukov e Ferreira (2024).

Metodologicamente, são utilizados como base os livros de Gil (2017) e Marconi (2017) para conceituar este artigo como uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e bibliográfico. A principal técnica de pesquisa selecionada é a de pesquisa bibliográfica; o levantamento bibliográfico foi organizado através de plataformas da *Internet*, assim

¹ Graduanda de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora voluntária do projeto de pesquisa “*Líchnii tchelovek* nas letras tropicais do século XIX: rastros de Gontcháróv em Machado de Assis”, do Grupo de Pesquisa em Linguagens Artísticas e Estilos Poéticos (LAESP/CNPQ). E-mail: luiza.ds.sales@aluno.uepa.br.

² Graduanda de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa - da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista do projeto de pesquisa “*Líchnii tchelovek* nas letras tropicais do século XIX: rastros de Gontcháróv em Machado de Assis”, do Grupo de Pesquisa em Linguagens Artísticas e Estilos Poéticos (LAESP/CNPQ). E-mail: samia.saldanha@aluno.uepa.br.

³ Professor Adjunto II do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ru-98@hotmail.com.

como por meio da coleção particular do professor orientador. Para compor as etapas de produção para a hipótese da problemática foram feitas leituras analíticas e interpretativas entre as obras literárias e o material compilado.

A partir dessa análise, pretende-se compreender como o homem supérfluo pode ser visto em contextos distintos na construção de personagens como Oblómov e Brás Cubas. Ao enfatizar as relações entre literatura e identidade, o estudo visa contribuir para o entendimento da circulação das ideias entre a produção literária e a influência dos seus respectivos momentos históricos.

DESENVOLVIMENTO

O começo deste artigo se dá pela apresentação de pontos fundamentais sobre a literatura comparada e a estética da recepção – para tanto, Sandra Nitrini, em *Literatura Comparada* (2010), é a principal leitura utilizada para tal propósito. Em um primeiro momento, são interessantes as pontuações que a autora tece sobre *convenção* e *tradição* a partir de Cláudio Guillén. Para compreender o processo de leitura de uma obra, a percepção de convenção e tradição pode ser lida da seguinte maneira, conforme Guillén:

Convenções e tradições são “sistemas” cujo principal fator unificante é o costume aceito. Tradições constituem convenções que supõem ou conotam sequências temporais. Tanto num caso como no outro, o que está em jogo é o uso coletivo, e não o impacto singular ou a forma concreta de um processo de transformação histórica. Uma constelação de convenções determina o meio de expressão de uma geração literária – o repertório de possibilidades que um escritor compartilha com seus rivais vivos. As tradições supõem o conhecimento, por parte dos escritores, de seus antepassados. Tais coordenadas não apenas regulam a composição de uma obra, como também se fazem presentes no processo de leitura. (Nitrini, 2010, p. 137-138)

Conforme Nitrini elabora seu pensamento, a instrumentalização desses conceitos permite a aproximação dos processos criadores que são o enfoque dos estudos comparativos. Por mais que haja a devida crítica sobre o fluxo temporal da literatura que é produzida, as acepções apresentadas introduzem a importância da historicidade mediante a criação artística e como isso também é uma via de mão dupla: tanto o criador quanto o próximo a entrar em contato com a obra são participantes desse ciclo de leitura.

Adentra-se, a esse ponto, às distinções entre *originel* e *original* por Anna Balakian – a primeira entidade estando relacionada com a ideia de origem e a segunda com a concepção de novidade. No discorrer da dualidade entre os termos, um ponto deve ser destacado para o objetivo desta pesquisa, a saber:

A literatura de inspiração clássica constitui a ilustração mais feliz da transformação da matéria emprestada por meio de desvios, os verdadeiros índices de sua originalidade. As maiores obras-primas da literatura europeia não são originais (origem), tendo-se inspirado em fontes que outras, antes delas, já tinham encontrado. Tais obras-primas são os exemplos mais bem realizados dessa espécie de modificação. (Nitrini, 2010, p. 142)

Em uma leitura inicial da perspectiva comparativista, pode-se resumir a perspectiva de que a literatura clássica é, diferentemente do que é esperado pelo senso comum, uma conexão possível entre narrativas que existiram previamente. Este é um dos aspectos dentre muitos que são debatidos no campo de análise do comparativismo; para esta pesquisa, o intercâmbio entre os conceitos de convenção e tradição, assim como de originalidade, elucida um fato: que o texto literário é um texto histórico, não no sentido de ser um documento detentor da verdade, mas um registro passível de transformação contínua conforme quem o analisa. E esse fenômeno se renova ao contato de cada geração.

Ao final do capítulo, Nitrini (2010) aborda a história do termo “recepção”, associada principalmente com a estética da recepção. A nova metodologia que Jauss propõe para a história da literatura se dá pela análise da recepção da obra literária e as mudanças de perspectiva sobre o texto que ocorrem ao longo do tempo. A dimensão desta proposta contribui para a aceção de que “a literatura não é um objeto estático, mas sim um processo dinâmico que se transforma ao longo do tempo, a partir da interação com seus leitores” (Zacharias, 2024, p. 18).

A respeito dos pontos elencados, citando diretamente o próprio Jauss, o autor pontua que:

[...] Na melhor das hipóteses, participará, pois, como leitor passivo da discussão presente sobre os fenômenos literários contemporâneos, tornando-se, assim, na construção de seu juízo, um parasita de uma crítica que, em segredo, ele desdenha como “não-científica”. (Jauss, 1994, p. 8)

Pode-se afirmar assim, de acordo com a citação de Jauss, que a busca por uma objetividade na fonte literária se restringe às percepções consolidadas que meramente repetem teorias distantes da realidade do pesquisador e da potencialidade da obra. Elaborar uma pesquisa que visa o aprofundamento da literatura vai além da recuperação de categorias que preencham a história da narrativa, mas que seja um estudo que articule as historicidades do pesquisador e o horizonte de interpretações da publicação, onde “se realiza o circuito comunicativo literário: o produtor é também um receptor quando começa a escrever” (Nitrini, 2010, p. 171).

Por fim, Eduardo Coutinho argumenta que a tendência interdisciplinar que a Literatura Comparada tomou ao longo do tempo trouxe consigo a ideia de que “a obra ou a série literária (...) como produtos culturais, era preciso que se levassem em conta suas relações com as demais áreas do saber” (Coutinho, 1996, p. 69). O fundamento anterior, portanto, tinha como premissa tomar “como referência os movimentos europeus, e mais recentemente também norte-americanos, e encarou os latino-americanos como meras extensões” (Coutinho, 1996, p. 71), deixando as produções literárias fora dos centros hegemônicos em segundo plano.

De maneira resumida, as obras aqui utilizadas podem ser lidas em um viés sobre os seus contextos de produção e a perspectiva dos autores sobre o diálogo que estas estabelecem através de um denominador comum: o personagem do homem supérfluo (ou *lichnii tchelovek*). Isso permite que as obras não sejam situadas em uma relação de dependência com os modelos europeus, mas que as suas narrativas sejam investigadas em suas próprias condições e conforme o enfoque do pesquisador.

Encerrado este primeiro momento, o próximo tópico engloba a introdução sobre a figura do homem supérfluo. Conforme Junqueira (2019), o termo surge a partir da novela *Diário de um homem supérfluo* (1850), escrita por Ivan Turgueniêv, e ganhou destaque por causa da recorrência que este arquétipo possui em obras posteriores. O personagem é predominante durante o período da Revolta Dezembrista de 1825 e a emancipação dos servos na Rússia de 1861; suas características envolvem “jovens de origem nobre, dotados de grande capacidade intelectual e dos mais elevados princípios morais, mas também incapacitados para a ação” (Junqueira, 2019, p. 75).

Após o forçoso intercâmbio dos oficiais russos com os ideais da Europa Ocidental, as novas demandas liberais da classe aristocrática no período repressivo de Nicolau I (1796-1855) trouxeram o conflito com o sistema social russo presente na época – é a partir dessa vivência histórica de parte da população russa que Turguêniev elabora o personagem supérfluo. A criação do *lichnii tchelovek* não acontece sem represálias: é somente em 1856 que Turgueniêv restaura os trechos originais e adiciona novas informações a respeito do protagonista Tchulkatúrin, já no período de Alexandre II (1818-1881).

Durante a censura de Nicolau I, o tipo de conduta letárgica por parte desse arquétipo condiz com a necessidade de sobrevivência – afinal, os principais integrantes de movimentos que reivindicavam a mudança social na estrutura russa foram exilados ou executados. Todavia, com a abertura política do tsar Alexandre II, o discurso

revolucionário passa a ser encarado somente como uma retórica idealista sem concretude de ação.

Ou seja, o homem supérfluo possui um nada que o cristaliza em meio à realidade que se impõe e demanda uma resposta. Ter o contato com a verdade de que não há um propósito grandioso para si, ou mesmo um propósito que beira o mínimo, estabelece toda a conduta deste arquétipo: ciente das mudanças radicais necessárias e inútil para firmá-las, sua personalidade solitária já é condenada como ultrapassada desde o começo da sua consciência, sem quaisquer chances de redenção.

É a partir das acepções apresentadas que inicia o ponto-chave deste artigo: a análise das obras *Oblómov* (2019), de Ivan Gontcharóv, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2008), de Machado de Assis. Seguem, respectivamente, as descrições de cada edição: a primeira, *Oblómov* (2019), de Ivan Gontcharóv, é oriunda da tradução e adaptação de Rubens Figueiredo, pela editora Companhia das Letras. A segunda obra, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2008), de Machado de Assis, possui prefácio de Hélio Guimarães, assim como notas de Marta de Senna e Marcelo Diego, também pela editora Companhia das Letras na coleção Penguin Classics. Para fins de esclarecimento metodológico, a pesquisa utiliza apenas a parte I das quatro seções que compõem *Oblómov*.

Como contexto do próprio autor, Figueiredo (2019) apresenta Ivan Alexandrovitch Gontcharóv como nascido em 1812, em Simbirsk. Gontcharóv exerceu o ofício de funcionário público na capital, entre 1835 a 1867, o qual intercalava com os seus hábitos literários, sendo promovido eventualmente como diretor do departamento responsável pela censura de publicações. Sendo de personalidade reclusa, nunca constituiu um núcleo familiar, e em 1891 decidiu queimar obras de sua autoria sobre críticas e memórias. Inicialmente, o livro partiu de um texto de Gontcharóv em 1849, nomeado Episódio de um romance inacabado, mas que foi modificado na redação final para O sonho de Oblómov.

Carpeaux (1999) pontua que o enredo proposto por Gontcharóv, além de estar situado conforme o contexto histórico da época, também era um documento de “experiência própria”: enquanto filho de classes abastadas da Rússia central, o autor de *Oblómov* percorreu um caminho similar ao protagonista. Ao final do texto, Carpeaux considera a narrativa de Gontcharóv como o elemento indissolúvel entre o teor autobiográfico e o sentido social da história, demonstrando “a contradição

profundamente humana entre a condenação da injustiça social e o saudosismo dos tempos patriarcais” (Carpeaux, 1999, p. 326).

A respeito desse diálogo entre a narrativa e o contexto histórico, Zhukov e Ferreira (2024) afirmam que:

Oblómov é publicado em 1859, dois anos antes da emancipação dos servos na Rússia pelas mãos do czar Alexandre II; enquanto que Memórias Póstumas surge pós Lei do Ventre Livre, antecede em quatro anos a Lei do Sexagenário e em sete anos a Lei Áurea, de 1888. Os dois escritores, portanto, souberam dirimir ao campo literário as grandes preocupações que já operavam nos círculos políticos e intelectuais de Rússia e Brasil no que diz respeito à abolição de uma leva de mão de obra oprimida por um sistema econômico. (Zhukov; Ferreira, 2024, p. 35)

Somado a isso, para Figes (2017), a Rússia de meados do século XIX era marcada por diferentes acepções culturais acerca de uma verdadeira “identidade russa”: os escravófilos, que idealizaram a “alma russa” através de tradições que propagam a imagem de uma “família patriarcal de princípios cristãos autóctones” (Figes, 2017, p. 25), visando Moscóvia como a principal portadora desses princípios; e os ocidentistas, que promoviam São Petersburgo como ponto-chave para a reformulação da Rússia conforme os padrões de progresso europeu.

Como o protagonista se encaixa nesse momento histórico? Ao discorrer sobre o romance, Carpeaux (1999) conceitua o tipo Oblómov como “sonhador amável à custa de outros”. É um personagem com argumentos impactantes, mas que jamais tocam seu principal cerne de existência: a imobilidade, a preguiça. Tudo lhe provoca uma ansiedade crônica, mesmo tendo recursos suficientes para resolver suas agonias, se apenas tivesse a coragem para tal.

Em uma linha de raciocínio tortuosamente dispersa ao público, Iliá Ilitch adiciona entraves e mais entraves ao longo dos onze capítulos da parte I – a falta de disposição para sair do aposento, a carta do estaroste, a limpeza do casarão, as dívidas com os prestadores de serviços, a expulsão da residência pelo administrador. O protagonista sempre relata seus apuros como algo que “começará a pensar”; no final do primeiro capítulo, tamanho o alvoroço que sofre sozinho em sua própria mente letárgica, Iliá Ilitch inicia seu tão repetido processo de pensar:

Oblómov começou a pensar. Mas ficou em apuros, sem saber no que pensar: na carta do estaroste, na mudança para um apartamento novo ou nas contas que era preciso acertar? Oblómov perdeu-se na torrente de preocupações cotidianas e continuou deitado, virando-se de um lado para outro. De vez em quando ouviam-se apenas exclamações repentinas: “Ah, meu Deus! Não se

pode fugir da vida, ela alcança a gente por todos os lados”. (Gontcharóv, 2019, p. 25-26)

O conceito de homem supérfluo pode ser visto na narrativa de *Oblómov*, considerando seu contexto histórico, por meio da representação de uma Rússia dividida entre o apego às suas tradições e a necessidade iminente de mudança, em consonância com as demandas da época, sendo o protagonista a manifestação de uma classe aristocrática que não tomou parte na ação requerida pelo momento.

A figura do *lichnii tchelovek* surge como um reflexo das transformações sociopolíticas da Rússia no século XIX; a produção de *Oblómov* em 1859, assim, insere-se nesse contexto de redefinição da identidade nacional, tendo na inércia do protagonista um reflexo literário desse isolamento que a aristocracia russa obteve em meio à demanda por novos sistemas e o apego por tradições transmitidas por gerações. O protagonista pode ser lido, portanto, conforme o conceito de homem supérfluo, na medida em que este é uma metáfora dos momentos finais de um sistema sociopolítico que abrangia a nobreza da época.

Partindo para terras tropicais, é apresentado durante a narrativa da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* do escritor brasileiro, Machado de Assis, o protagonista com algumas similaridades ao Oblómov. Brás Cubas, também durante a vida, partilha de uma condição socioeconômica favorável - nascido e criado com os pais aristocratas, residentes na cidade do Rio de Janeiro, durante o período do Brasil colônia, Brás obtém formação em direito por pressão do pai e vive uma vida confortável e despreocupada: “Primeiro explorei as largueiras de meu pai; ele dava-me tudo o que eu lhe pedia sem repreensão, sem demora, sem frieza”. (Assis, 2008, p. 79).

O comportamento mimado de Brás Cubas é oriundo justamente dessa criação abastada e sem repreensões, o que o torna um homem medíocre, sem objetivos concretos. Passa pela adolescência e início da vida adulta ocupando-se primordialmente com amores e, logo depois, é ordenado pelo pai a ir para a Europa e adentrar em uma universidade; “Vais cursar uma Universidade, provavelmente Coimbra; quero-te para homem sério e não para arruador e gatuno” (Assis, 2008, p. 84). Durante a juventude de Brás, é notório que quem o mantinha nos eixos era seu pai - figura aristocrática de homem da elite sempre a zelar pela reputação do filho. Todavia, o rapaz é considerado medíocre por seus pares e perde a candidatura para Lobo Neves, “inimigo” declarado do protagonista e homem o qual Brás tinha inveja:

Quando me lembrava do Lobo Neves, que era já deputado, e de Virgília, futura marquesa, perguntava a mim mesmo por que não seria melhor deputado e melhor marquês do que o Lobo Neves – eu, que valia mais, muito mais do que ele. (Assis, 2008, p. 154)

A sucessão dos trechos alocados demonstra o cerne da superficialidade de Brás, coincidentemente, o protagonista apresenta semelhanças com aquele do romance russo, revelando que ambos carecem de falta de iniciativa e de proatividade no âmbito profissional. Entretanto, Brás só é movido a se interessar por política, e mais tarde se interessar pela produção do “emplasto Brás Cubas”, por dois fatores: a pressão exercida pelo pai e o anseio de deixar um legado imortal para superar toda a mediocridade vivida. Ou seja, primordialmente por egoísmo.

Brás, enquanto homem supérfluo, conforme definição de Turguêniev já observada no começo da pesquisa, compraz-se justamente na apresentação desse homem letárgico profissionalmente e, quando não, apenas visando suas satisfações vaidosas. É perceptível o agir mesquinho quando não concretiza o emplasto, apesar da grande ambição, reforçando seus motivos mais egoístas do que genuinamente altruístas:

O que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio estas três palavras: *Emplasto Brás Cubas*. Para quê negá-lo? Eu tinha a paixão do arruído [...] De um lado, filantropia e lucro; de outro lado, sede da nomeada. Digamos: – amor da glória. (Assis, 2008, p. 36-37)

A partir de tais análises, compreende-se que o protagonista se encaixa nas definições de superficialidade já apresentadas acima com Oblómov, mas que é enviesado para a prática e conduta mesquinha durante toda sua vida. A superficialidade de ambos os personagens é percebida com similaridades: eles são de origem rica e cresceram em um ambiente familiar que influenciou na personalidade mimada desses homens. Não obstante, cabe ressaltar que cada um dos personagens exibe esse modo de vida com as suas particularidades - Oblómov com a letargia e Brás Cubas com o egoísmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a figura do *lichnii tchelovek* nas obras *Oblómov*, de Ivan Gontcharóv, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A partir da revisão bibliográfica e da análise comparativa, foi possível identificar que os protagonistas compartilham uma inércia existencial e isolamento da vida prática, reforçando sua inadequação diante das demandas sociais de suas respectivas épocas.

Mesmo com suas diferenças estilísticas e históricas, ambos os personagens representam um tipo de alienação que vai além da cultura de um determinado período, estando presente em diferentes tradições literárias através da figura do homem supérfluo.

Um possível aprofundamento para as próximas produções desta área de investigação é a ampliação de citações das próprias obras, utilizando o *corpus* que não foi mencionado neste primeiro momento para aprofundar a questão da formação identitária, assim examinando de que modo os protagonistas refletem os discursos sobre identidade nacional. Portanto, *a priori*, este artigo demonstra como os romances de Gontcharóv e Machado de Assis apresentam um diálogo sobre alienação e o papel do indivíduo na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

CARPEAUX, Otto Maria. Justiças e injustiças. In: _____. **Ensaio reunidos (1942-1978)**: de A Cinza do Purgatório até Livros na Mesa. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999. p. 321-326.

COUTINHO, Eduardo. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, [online], v. 3, n. 3, 1996. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/37>>. Acesso em: 19 fev. 2025.

FIGES, Orlando. A Rússia europeia. In: _____. **Uma história cultural da Rússia**. Trad. de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017. p. 33-44.

FIGES, Orlando. Introdução. In: _____. **Uma história cultural da Rússia**. Trad. de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017. p. 19-29.

FIGUEIREDO, Rubens. Apresentação. In: _____. **Oblómov**. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 7-10.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 42-52.

GONTCHARÓV, Ivan. Parte I. In: _____. **Oblómov**. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11-183.

JAUSS, Hans Robert. I, II e III. In: _____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 5-17.

JUNQUEIRA, Samuel. O trágico destino dos melhores homens da Rússia. *In*: _____. Turgueniêv, Ivan. **Diário de um homem supérfluo**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 74-92.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa bibliográfica e resumos. *In*: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 54-79.

NITRINI, Sandra. Conceitos Fundamentais. *In*: _____. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 125-182.

ZACHARIAS, Bernardo Alves Barcala. **Kanikôsen e estética da recepção: uma análise do efeito estético na recepção sob as lentes de Jauss**. Orientação de João Marcelo Amaral Reimão Monzani. 2024. 35 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Bacharel em Letras: Português - Japonês, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11422/23596>>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ZHUKOV, Andrey Pavlovitch; FERREIRA, Raphael Bessa. Brás Cubas, de Machado de Assis, e o Oblómov, de Gontchárov: o “Homem Supérfluo” em terras tropicais. *In*: SANTOS, Osmar Moreira dos. (Org.). **Relações interculturais BRICS: limiares e transições por um mundo multipolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2024. p. 23-40.

O FANTÁSTICO E A ENCANTARIA NA AMAZÔNIA DE INGLÊS DE SOUSA

Messias Lisboa Gonçalves (UEMA)¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Herculano Marcos Inglês de Sousa (1853-1918) nasceu na cidade interiorana de Óbidos, localizada na província do Grão-Pará, em 28 de dezembro de 1853, e faleceu no Rio de Janeiro, em 6 de setembro de 1918. O paraense passou a maior parte de sua vida fora da cidade natal, mas foi na região amazônica que o escritor se inspirou para compor as suas obras literárias.

Em 1876, Inglês de Sousa publicou em livro os romances *História de um Pescador* e *O Cacaulista*, e, no ano seguinte, *O Coronel Sangrado*, em 1877², todos sob o pseudônimo de Luiz Dolzani³. Em 1891, publicou *O Missionário*, seu romance de maior repercussão, que, assim como os outros, também foi associado ao movimento naturalista.

Amigo de Sílvio Romero, a ele dedicou sua última obra de ficção, *Contos amazônicos*, publicada em 1893, no Rio de Janeiro. Contudo, a produção ficcional de Inglês de Sousa não ganhou maior atenção da crítica no período em que foi lançada, com exceção de *O Missionário*, que recebeu notoriedade logo após a sua publicação. Na contemporaneidade a Literatura inglesiana tem avançado rumo à popularidade e maior aceitação devido às pesquisas desenvolvidas nos centros acadêmicos, em sua maioria oriundas da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Destacamos que a obra *Contos amazônicos* desvela o universo da Amazônia pulverizado de mito, crenças, encantarias e temor em torno da floresta amazônica, palco

¹ Realiza Pós-doutorado em Teoria Literária na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Literatura, Arte e Mídias (LAMID/UEMA) e do Núcleo Interdisciplinar Kairós – Estudos de Poética e Filosofia (NIK/UFPA). E-mail: meslisboa@gmail.com

² De acordo com Marcela Ferreira, apenas sete capítulos de *O Coronel Sangrado* foram publicados em 1877 na Revista Nacional de Ciências, Artes e Letras, e a primeira edição do romance no suporte livro ocorreu somente em 1882, pela Tipografia do Diário da Manhã. No entanto, a data de publicação do romance consagrada pela história literária convencional é o ano de 1877. Cf. Ferreira (2017).

³ De acordo com Marcela Ferreira: “O uso do pseudônimo não é por acaso. Luiz Dolzani é o literato e responde pelos textos literários. As crônicas e outros textos de cunho ‘sério’, ou mesmo as publicações em edições esmeradas, são assinadas com Inglês de Sousa, ou mesmo com o seu nome completo. Mesmo a autoria sendo revelada nos jornais paulistas, Sousa mantém o pseudônimo, indicando sua intenção de diferenciar o romancista do jurista” (Ferreira, 2017, p. 193).

de elementos sobrenaturais que se unem com os naturais. Diante disso, propomos pesquisar o desvelamento do mito amazônico, do fantástico e da encantaria em “Acauã”, narrativa de caráter extranatural que compõe a obra *Contos amazônicos*.

Com efeito, é importante perceber que a obra *Contos amazônicos* reúne nove ficções, a saber: “Voluntário”, “A feiticeira”, “Amor de Maria”, “Acauã”, “O donativo do capitão Silvestre”, “O gado do Valha-me-Deus”, “O baile do judeu”, “A quadrilha de Jacó Patacho” e “O rebelde”. O curioso é que o livro que reúne as nove narrativas recebeu o título *Contos amazônicos* do próprio autor, mas, segundo os críticos literários, como Lúcia Miguel Pereira (1994), a prosa ficcional “O rebelde”, uma das nove narrativas que compõem o livro, é classificada como novela e não como conto.⁴

As narrativas de *Contos amazônicos* valorizam o mito amazônico ao direcionar os holofotes para as lendas da Cobra Grande, do pássaro acauã, do tajá, do boto e para o temor presente no imaginário das pessoas que habitam as regiões fronteiriças à floresta amazônica, cenário de manifestações fantásticas.

O GÊNERO FANTÁSTICO NO DISCURSO DA CRÍTICA: O POUSAR E O VOAR DE “ACAUÃ”

A pesquisa aponta que o gênero fantástico é arquitetado a partir de um fato que não pode ser entendido somente considerando as leis humanas. De acordo com Tzvetan Todorov (2017), quem se apropria de um manifestar do fantástico cogita que

ou se trata de uma ilusão de sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas neste caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós (Todorov, 2017, p. 30).

Por conseguinte, nascem as hesitações, dúvidas e questionamentos em torno de fatos inexplicáveis, acarretando, então, o fantástico, que se desvela em acontecimentos que se harmonizam com o real e o imaginário. Todorov (2017), discorre sobre essas hesitações surgidas e, apoiado em tais circunstâncias, dialoga com

gêneros vizinhos, *o estranho e o maravilhoso*. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural (Todorov, 2017, p. 30-31, grifo nosso).

⁴ Cf. Pereira (1973, p. 168).

Em adição a isso, Filipe Furtado (1980) aponta que “um texto só se inclui no fantástico quando, para além de fazer surgir a ambiguidade, a mantém ao longo da intriga, comunicando-a às suas estruturas e levando-a a refletir-se em todos os planos do discurso” (Furtado, 1980, p. 40). Ainda, Furtado (1980), assim como Todorov (2017), afirma que a narrativa fantástica pode ser considerada como um gênero literário. Ademais, David Roas (2014) assinala que o fantástico é caracterizado por um conflito entre a nossa ideia do real e do impossível, e o fundamental para que tal conflito construa um efeito fantástico é a inviabilidade de explanação do fenômeno. Tal fenômeno ocorre no conto “A feiticeira”, no qual, de acordo com o narrador, o personagem

tenente Antônio de Souza era um desses moços que se gabam de não crer em nada, que zombam das coisas mais sérias e riem dos santos e dos milagres. Costumava dizer que as almas do outro mundo era uma grande mentira, que só os tolos temem a lobisomem e feiticeiras. Jurava ser capaz de dormir uma noite inteira dentro do cemitério, e até de passear às dez horas pela frente da casa do judeu, em sexta-feira maior (Sousa, 2005, p. 45).

O personagem Antônio era incrédulo em relação a temas concernentes a feitiços, mistérios, milagres, crenças e tudo que envolvesse enigmas, até se deparar com acontecimentos estranhos que, para ele, estavam além das leis da natureza. Essas

questões sobre o mundo natural e o mundo sobrenatural emergem porque ocorrências misteriosas aparecem em um espaço terrestre real, com pessoas e sua relação com a natureza.

Além disso, o estranho e o maravilhoso impregnam o conto “Acauã”, em que Ana metamorfoseia-se no pássaro acauã e sua irmã Vitória personifica-se na figura lendária da Medusa. Já em “O gado do Valha-me-Deus”, que apresenta como narrador um bravo vaqueiro denominado de Domingos Espalha, o qual, juntamente com seu amigo Chico Pitanga, procuram na fazenda Paraíso as vacas gordas para a alimentação da festa de S. João, e, ao encontrarem uma delas, descobrem que, em vez de carne, a vaca possuía “espuma branca como algodão” (Sousa, 2005, p. 92). Enquanto em “Amor de Maria”, a moça acreditou no poder do tajá, para conquistar o homem amado, mas por desconhecer a planta, acabou por envenenar o rapaz. Então, o fantástico sugere “não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói, mas também numa maneira de ler” (Todorov, 2017, p. 38), tal estranhamento pode ser caracterizado, às vezes, de forma ambígua ou metafórica.

Ressaltamos que em “Acauã”, o narrador sugere a canoa como representação da Cobra Grande, quando transportava Vitória à praia em direção de Jerônimo. Esse fato

recomenda que há certa hesitação e interesse do narrador ao descrever a embarcação ao dizer que se tratava de “um objeto estranho, afetando a forma de uma canoa” (Sousa, 2005, p. 70), ou seja, simulando com o intuito de captar o caçador. Raimundo Moraes esclarece que a Cobra Grande pode “transformar-se em navios, em barcos, em canoas, em galeras” (Moraes, 1931, p. 85).

É possível perceber com estas ligeiras reflexões que o gênero fantástico, para Todorov, sobrevive entre o estranho e o maravilhoso. Ao contrário de Todorov, que compreende o fantástico como um gênero, Irène Bessière (1974) o concebe como uma “lógica narrativa”, ou seja, a narrativa literária deve ter lógica tanto em relação à forma quanto à sua temática.

A narrativa desperta certa admiração dos leitores e coloca em questão a veracidade de fatos arbitrários, refletindo “sob o jogo aparente da invenção pura, as metamorfoses culturais da razão e do imaginário coletivo” (Bessière, 2012, p. 305). As obras fantásticas articulam assim uma das técnicas da fantasia e da imaginação, cujos fenômenos são explicados por meio de analogias mitológicas, religiosas, psicológicas e patológicas, não muito diferente das aparições anômalas imaginárias ou confissões reunidas na tradição popular.

Afora isso, é justo o exercício de uma escuta poética do mito, do fantástico e da encantaria para se compreender como essas questões desvelam-se no conto “Acauã”. Então, diante da relevância de silenciarmos e nos doarmos às questões que nos constituem como seres de doação, surge a reflexão: o que podemos compreender por “questões”? Nesse sentido, é relevante destacar o pensamento de Manuel de Castro (2006) ao observar que uma questão não se limita nem se esgota em conceitos. Pelo contrário, ela os transcende, uma vez que

A realidade em seu devir é sempre paradoxal, poética. O conceito é a tentativa constante e necessária de o conhecimento anular o paradoxo da realidade em sua manifestação poética. [...] Na e pela dimensão poética da realidade somos sempre seres intersticiais. O que é um interstício? É um estar-entre. A questão é o mover-se do entre-estar no entre-ser. É a nossa liminaridade, a passagem estreita entre o conhecer e não-conhecer e de ser e não-ser (Castro, 2006, p. 7).

Assim, uma questão é muito mais ampla do que um conceito. Nenhum conceito que se estabelece é capaz de esgotá-la. A resposta que o conceito tenta oferecer também não a contempla completamente.

Não se deve confundir a ideia de questão com a de problema, pois enquanto o problema exige uma solução ou resposta que o encerre, a questão transcende tais limites. Ela é, em sua essência, um horizonte aberto de possibilidades, um convite constante à reflexão e ao surgimento de novos questionamentos que ampliam o campo do pensar, já que “para a questão a resposta só é resposta se tiver a dimensão de recolocar a questão em novo horizonte. Por isso, vale a pena perguntar e responder. Tudo e sempre se torna diferente” (Castro: Questão, 7) ⁵. Sendo assim, Harley Farias Dolzane (2014) destaca que

O termo questão costuma ser confundido, de modo indiferenciado, com um problema, e ambos são associados a perguntas. [...] Em relação às questões, a resposta autêntica jamais representa uma definição, mas, antes, um reengendramento, uma reelaboração mais densa e profunda que permanentemente as redimensiona em novos horizontes, o que acaba por possibilitar o surgimento de novas perguntas. [...] uma questão está sempre além e além da pergunta, pois, perguntando-nos ou não, elas já estão a atuar. [...] A questão não quer chegar a respostas que esgotem o perguntar, mas se alargar e aprofundar (Dolzane, 2014, p. 207-208).

Consequentemente, este estudo não se propõe a definir ou delimitar conceitos como mito, fantástico e encantaria, tampouco a esgotá-los em respostas ou interpretações definitivas. Ao contrário, busca estabelecer um diálogo reflexivo que provoque novas indagações e abra caminhos para interpretações múltiplas, sem pretender encerrar as complexidades inerentes a essas temáticas que constituem o núcleo central deste trabalho.

A obra em discussão descortina o ser humano que atravessa e habita os horizontes amazônicos, em contínuas lutas pela sobrevivência nas terras-do-sem-fim⁶ amazônicas, enfrentando empecilhos que emergem de um meio hostil e encharcado de mistério, por isso propício ao nascimento de deuses e demônios, heróis e anti-heróis, lendas e mitos. No tocante a isso, é nessa Amazônia misteriosa que as personagens inglesianas experimentam um viver singular e poético.

Diante de tal pensamento, é justo centralizar na presente pesquisa a obra *Contos amazônicos*, que desvela um modo de ser e viver muito particular das relações humanas na Amazônia. Assim, ressaltamos que o conto “Acauã” manifesta essa maneira do viver amazônica “em que o homem parece bem alerta à realidade que o cerca, ou mesmo está

⁵ Todas as referências que vierem nesse formato estão de acordo com as normas de citação sugeridas pelo dicionário digital Dicionário de Poética e Pensamento, de Manuel Antônio de Castro. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br>. Acesso em: 3 jan. 2025.

⁶ Expressão utilizada por João de Jesus Paes Loureiro, cf. Loureiro (2015).

condicionado a desenvolver uma vida pontuada por um conhecimento empírico, ancestral, guardado pela tradição” (Figueira, 1998, p. 42-43).

Outrossim, é sabido que a história evocada no “Acauã” se abre para diferentes discussões e enfoques de interpretações, uma delas recai sob a perspectiva do fantástico, visto que se compõe de uma narrativa com manifestações insólitas a partir de uma personagem, a Cobra Grande⁷. Os poderes encantatórios do réptil intervêm no cotidiano ordinário dos ribeirinhos, os quais receiam a ação desses poderes. Com isso, a arquitetura dessa narrativa é caracterizada por um ininterrupto processo de desvelamento e velamento de sentidos mítico-poéticos no decurso narrativo.

David Roas (2014) compreende o fantástico como um fenômeno literário caracterizado pela irrupção do impossível no seio de um mundo cotidiano regido pelas leis da lógica e da ciência. De acordo com o autor,

a literatura fantástica é o único gênero literário que não pode funcionar sem a presença do sobrenatural. E o sobrenatural é aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis [...] A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real (Roas, 2014, p. 31).

Assim, a essência do fantástico está na incerteza gerada tanto nos personagens quanto nos leitores diante de eventos que desafiam as explicações racionais. Essa tensão entre o natural e o sobrenatural é central para a definição do gênero.

Baseada, portanto, na confrontação do sobrenatural e do real dentro de um mundo ordenado e estável como pretende ser o nosso, a narrativa fantástica provoca – e, portanto, reflete – a incerteza na percepção da realidade e do próprio eu; a existência do impossível, de uma realidade diferente da nossa, leva-nos, por um lado, a duvidar desta última e causa, por outro, em direta relação com isso, a dúvida sobre nossa própria existência, o irreal passa a ser concebido como real, e o real, como possível irrealidade (Roas, 2014, p. 32).

No tocante a isso, o fantástico se configura como um espaço de confronto com o desconhecido, questionando os limites da realidade e da percepção, “a literatura fantástica manifesta a validade relativa do conhecimento racional, iluminando uma zona do humano onde a razão está condenada a fracassar” (Roas, 2014, p. 32).

Para tanto, é fundamental destacar, como sugere Angela Guida (2014), que ao nos abirmos à escuta poética, uma clareira se manifesta, iluminando nossa percepção e

⁷ A Cobra Grande, no imaginário amazônica, é uma “Figura lendária que provoca assombrações e persegue as embarcações, fazendo-as virar, e ainda leva os naufragos para o fundo dos rios, segundo a crença popular. Mãe d’água” (Cerqueira; Assis, 2015, p. 29).

libertando-nos das sombras da caverna. Esse processo refina nossa sensibilidade, permitindo um encontro mais profundo com as obras e nos conduzindo a um diálogo com elas e, simultaneamente, a um autodiálogo transformador. A autora ainda destaca que “a escuta é o doar-se ao apelo da desconfiança que nos abre caminho à possibilidade de encontro com uma essência do saber que nos torna mais humanos” (Guida, 2014, p. 78). Com isso, a escuta poética revela-se como a abertura ao inaudível, ao silêncio que permeia a palavra na obra, convidando-nos a ouvir não apenas o que é dito, mas o que ressoa além da palavra, na profundidade do ser poético.

No mais, é imprescindível a realização de uma escuta poética do fantástico que se desvela das linhas encantadas de “Acauã”, que por sua vez traz a superfície das páginas os personagens que convivem com os acontecimentos sobrenaturais. Segundo Filipe Furtado (1980),

a essência do fantástico reside na sua capacidade de expressar o sobrenatural de uma forma convincente e de manter uma constante e nunca resolvida dialética entre ele e o mundo natural em que irrompe, sem que o texto alguma vez explicita se aceita ou exclui inteiramente a existência de qualquer deles. Em consequência, a primeira condição para que o fantástico seja construído é a de o discurso evocar a fenomenologia meta-empírica de uma forma ambígua e manter até ao fim uma total indefinição perante ela (Furtado, 1980, p. 36).

Filipe Furtado entende o fantástico como um gênero que desafia as fronteiras entre o real e o impossível, envolvendo a experiência do leitor em um estado de hesitação. Para Furtado, o fantástico surge como um tipo de narrativa em que eventos aparentemente sobrenaturais ou inexplicáveis entram em choque com a lógica do mundo conhecido, provocando um questionamento sobre a natureza da realidade. Diante disso, “qualquer narrativa fantástica faz surgir e mantém uma série de elementos contraditórios da mais diversa índole” (Furtado, 1980, p. 36). Por conseguinte, Todorov (2017) reverbera que

Estamos agora em condições de precisar e completar nossa definição do fantástico. [...] Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, tornando-se um dos temas da obra (Todorov, 2017, p. 38-39).

Todorov (2017) aponta o estado de hesitação como um elemento essencial para que a narrativa se inscreva no domínio do fantástico. Esse estado de incerteza, vivido

tanto pelo leitor quanto potencialmente pelas personagens, é o que sustenta a tensão narrativa e torna o fantástico distinto de outros gêneros como o maravilhoso ou o estranho.

Para que o fantástico exista, o leitor deve ser incapaz de decidir se os acontecimentos narrados têm uma explicação racional (natural) ou se envolvem o sobrenatural. Essa indefinição é o motor do fantástico, pois não há uma solução definitiva, o que provoca um efeito de inquietação e fascínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda, Todorov (2017) propõe que as personagens podem assumir o papel de “porta-vozes” do leitor. Quando uma personagem na obra também vivencia a hesitação, isso reforça a sensação de dúvida no leitor, criando uma simbiose entre a experiência interna (da personagem) e externa (do leitor). Ademais, o fantástico não é apenas uma característica intrínseca da obra, mas depende da recepção do leitor, que precisa suspender momentaneamente suas crenças para experienciar a hesitação.

Como remate final, o fantástico, conforme defendido por Todorov (2017), não é uma simples manifestação do sobrenatural, mas uma condição de fronteira que obriga o leitor – e, às vezes, as personagens – a confrontar a incerteza. Essa definição destaca a profundidade do fantástico como um gênero que vai além da simples narrativa, configurando-se como um meio para investigar as fronteiras entre o real e o metafísico.

REFERÊNCIAS

- BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique**: la poétique de l’incertain. Paris: Larousse, 1974.
- BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. Trad. Biagio D’Angelo. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, p. 305-319, dez. 2012.
- CASTRO, Manuel Antônio de. Interdisciplinaridade poética: o “entre”. In: **Revista Tempo Brasileiro**, n. 164. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.
- CASTRO, Manuel Antônio de. “Questão, 7”. In: CASTRO, Manuel Antônio de. **Dicionário de Poética e Pensamento**. Internet. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Questão>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- CERQUEIRA, Ana; ASSIS, Rosa (Orgs.). **Minidicionário das narrativas de Inglês de Sousa**. Belém: Estudos Amazônicos, 2015.

DOLZANE, Harley Farias. Questão. *In*: CASTRO, Manuel Antônio de et al. **Convite ao pensar**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014, p. 207-208.

FERREIRA, Marcela. **Inglês de Sousa**: imprensa, literatura e realismo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

FIGUEIRA, Lauro Roberto do Carmo. **Acauã**: fantástico e realismo maravilhoso no naturalista Inglês de Sousa. 1998. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

FURTADO, Felipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980.

GUIDA, Angela. Escuta. *In*: CASTRO, Manuel Antônio de et al. **Convite ao pensar**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014, p. 77-78.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MORAES, Raymundo. **O meu dicionário de cousas da Amazônia**. Rio de Janeiro: Alba, 1931.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da literatura brasileira**: prosa de ficção (de 1870 a 1920). 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1973.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. Trad. Julián Fuks. São Paulo: Unesp, 2014.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. Belém: EDUFPA, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

O SIGLO DE ORO ESPANHOL: UMA ANÁLISE DO POEMA *LA DEFINICIÓN DEL AMOR* (2021 [1604]), DE LOPE DE VEGA

Bruno Guilherme Paixão Pacheco¹

Camila Rodrigues Bastos⁶

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano demonstrou uma constante necessidade de expressar seus sentimentos, relatos e desejos por meio da arte, seja por meio da música, da pintura, do teatro ou da poesia. Isso também aconteceu com o poeta Lope de Vega durante o *siglo de oro* ou também conhecido como século de ouro na Espanha, que dedicou sua vida à criação de inúmeras obras artísticas inspiradas em sua vida cotidiana, suas experiências e emoções, as quais ficaram profundamente impressas em suas criações. Um exemplo disso é "Definición del Amor", um dos poemas incluídos no livro *Rimas* (1604), que apresenta uma reflexão sobre a intensidade das sensações do amor, explorando uma complexidade de contradições sobre o que seria amar, ao mesmo tempo em que expõe múltiplas concepções sobre esse sentimento.

No entanto, embora se trate de uma expressão artística relacionada com sua subjetividade, o poema de Vega foi escrito durante o período barroco no *siglo de oro*, uma época caracterizada por particularidades como o *desengaño*, um conceito que expressa a desilusão e a perda das ilusões da vida, gerando uma visão crítica e pessimista da realidade (Arellano & Mata, 2011).

À luz do exposto, este artigo propõe-se responder à seguinte questão: Como o poema "Definición del amor" (2021, [1604]), de Lope de Vega, manifesta o conceito de *desengaño*? Para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral: Analisar como o poema "Definición del amor" (2021, [1604]), de Lope de Vega, manifesta esse conceito. Para alcançar esse propósito, foram formulados os seguintes objetivos específicos: Discutir os pressupostos teóricos do barroco espanhol no *siglo de oro*; identificar como o poema de Lope de Vega manifesta o conceito de *desengaño*. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, cujo

¹ Graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Professor membro da Rede Andifes, ISF. Email: brunogppacheco@gmail.com

⁶ Docente adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). E-mail: camila.bastos@ueap.edu.br

exploratório, fundamentada em autores como: Díaz (2006), Arellano & Mata (2011), Maravall (2009), entre outros.

Quanto à organização, este artigo divide-se em três seções, além das considerações iniciais e finais. A primeira seção, O barroco no *siglo de oro*, tem como objetivo contextualizar a época em que o poema foi escrito, permitindo-nos compreender as influências e o ambiente em que foi concebido. Na segunda seção, exploraremos o conceito de *desengaño*, prevalente no século XVII durante o período do barroco espanhol, o qual influenciou diversas obras da época, incluindo as de Lope de Vega. Por fim, a última seção, é uma análise do poema “Definición del amor” (2021, [1604]), que será realizada seguindo os critérios anteriormente mencionados, para que possamos alcançar da melhor forma nossos objetivos e assim responder nossa pergunta.

Nossa pesquisa busca compreender o impacto dessas representações amorosas no pensamento da época, proporcionando uma nova interpretação que não só dialoga com estudos anteriores, mas também amplia a visão sobre o tema, considerando as complexidades e paradoxos que o poema de Lope de Vega traz à tona sobre o amor.

2 O BARROCO ESPANHOL NO SIGLO DE ORO

O Barroco Espanhol de acordo com Souza & Silva (2012, p. 2, tradução nossa.) se inicia na “Espanha com um período de expansão que corresponde ao seu apogeu imperial e artístico, período esse que terminou em 1681, [...] com a denominação de Século de Ouro Espanhol”³. O *siglo de oro* é caracterizado pelo seu estilo formal exuberante, pela utilização de metáforas complexas e pela oposição entre aparência e realidade, revelando uma visão de mundo marcada pela efemeridade da vida, pelo desengano e pela busca pelo transcendental (Maravall, 2009).

No contexto do *siglo de oro* espanhol, o barroco é um conceito de época, que define um dos períodos mais ricos e complexos da produção artística e literária da Espanha. Abrangendo os séculos XVI e XVII. O barroco influencia profundamente diferentes áreas como a política, arte, sociedade e religião, promovendo diversas transformações, marcado pela consolidação do Império Espanhol, pelas tensões da contrarreforma e pela crise de identidade cultural que acompanhava o declínio do

³ “Se inició en España una época de auge que corresponde a su apogeu imperial y artistico, esta época en el tiempo hasta darla por terminada en 1681, [...] con la denominación de El siglo de Oro Español” (Souza & Silva, 2012, p. 2)

poderio espanhol (Maravall, 2009). Nesse cenário, o Barroco não se limitou a ser apenas uma corrente estética; tornou-se uma resposta existencial às inquietações e desilusões do espírito humano.

Devido a essa série de profundas mudanças e transformações sociais, políticas e religiosas enfrentadas pela Europa no século XVI e XVII, surgiu um cenário de incertezas, no qual a arte barroca emergiu como um reflexo das complexas experiências humanas, expressando o senso de transitoriedade e o sentimento de desengano que permeavam a vida cotidiana (Maravall, 2009). Dessa maneira o “Barroco consiste na resposta, aproximadamente durante o século XVII, dada por grupos ativos numa sociedade que entrou numa crise dura e difícil.” (Maravall, 2009, p. 55, tradução nossa.)⁸. Autores como Lope de Vega utilizaram a literatura como um veículo para explorar as contradições do ser humano, entre a glória passageira e a angústia da morte, entre a grandeza do império e a inevitabilidade do declínio.

A respeito das características do Barroco no *siglo de oro* espanhol, é possível compreender que influenciaram tanto o contexto histórico quanto às preocupações filosóficas e espirituais da época (Maravall, 2009). Essas características, tanto formais quanto temáticas, se manifestam em diversas obras artísticas e literárias, consolidando o Barroco como uma estética complexa e multifacetada. Dentre estas as principais características apresentadas se destacam: A dualidade entre sagrado e profano, o “*desengaño*”, o contraste entre antíteses, a estética exuberante e ornamentações, entre outras características importantes para o movimento.

Alguns dos principais autores dessa época foram Miguel de Cervantes, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Lope de Vega e outros (Maravall, 2009). Todos eles foram extremamente importantes como um reflexo da época, através de suas obras que se expandiram desde textos literários até o teatro, como é o caso de Lope de Vega que além de ser poeta, fazia peças de teatro extremamente emblemáticas para o *siglo de oro* espanhol, contribuindo com poemas que marcaram o barroco com uma das maiores características das obras da época: o “*desengaño*”.

Para algumas pessoas, o *siglo de oro* pode ser compreendido não somente como uma espécie de virada cultural, mas também um momento que demarcou certas características nas instituições de poder espanhol, como “O reinado de nosso Senhor Filipe IV é o século de ouro para a Espanha, prometendo começos tão felizes e fins

⁸ “Barroco es una cultura que consiste en la respuesta, aproximadamente durante el siglo xvii, dada por los grupos activos en una sociedad que ha entrado en dura y difícil crisis.” (Maravall, 2009, p. 55)

prósperos” (Maravall, 2009, p. 160, tradução nossa.)⁵, sendo assim, o início do século de ouro coincidiu com a ascensão do Império Espanhol como uma potência mundial, resultando em um contexto de riqueza, poder e patronagem artística

A notória presença do barroco em muitas instituições de poder que regiam a época denota como a sociedade era constantemente influenciada por ideais vigentes no século, trazendo consigo marcas de cada um desses círculos sociais aos quais tinha influência “É claro que o conceito de século de ouro foi além dos esforços culturais e teve objetivos políticos e nacionalistas claros” (Bueno, 2004, p. 64. tradução nossa.)⁶

Sendo assim, com a chegada do século XVII as expectativas pioraram cada vez mais e o *desengaño* se tornava cada vez mais popular como atitude espiritual e mental, refletindo-se em diversas camadas da sociedade, principalmente nas camadas artísticas, políticas e religiosas “Esse outro semblante é refletido, especialmente por Lope e, em menor grau, por Góngora, embora nem um nem outro careçam de momentos de desânimo” (Maravall, 2009, p. 319, tradução nossa.)⁷

3 O DESENGAÑO

O desengaño, dentro do barroco, é um conceito que consiste na percepção de que as aparências enganam e que os prazeres e sucessos mundanos são inexpressivos. A perspectiva pessimista da vida manifesta-se em temas como a fugacidade do tempo (*tempus fugit*), a vaidade das conquistas humanas (*vanitas*) e a inevitabilidade da morte, o que leva à reflexão sobre a fragilidade da existência e a relação de tentar e fracassar (Casado, 1988).

A base do que conhecemos como mentalidade barroca, uma profunda repulsa à racionalidade clássica que colocava a vida no centro dos interesses do homem, já que ele era forçado a superar sua insegurança e se deparava com a necessidade de responder a uma multiplicidade de situações (Yáñez, 2022, p. 19, tradução nossa.)⁸.

⁵ “gloriosa corre la felicidad en el gobierno desta dichosa monarquía; siglo de oro es para España el reinado del Rey nuestro señor Felipe IV, prometiendo tan felices principios prósperos fines” (Maravall, 2009, p. 160)

⁶ Claro está que el concepto de siglo de oro iba más allá de empeños culturales y tenía claras miras políticas y nacionalistas” (Bueno, 2004, p. 64)

⁷ Este otro semblante se encarga de reflejarlo, especialmente, Lope, en menor medida Góngora, aunque ni en uno ni en otro faltan momentos de desaliento.” (Maravall, 2009, p. 319)

⁸ la base de la que conocemos como mentalidad barroca, repulsivo profundo de la racionalidad clásica que puso la vida como centro de los intereses del hombre al verse obligado a superar su inseguridad y ante la necesidad de responder a una multiplicidad de situaciones. (Yáñez, 2022, p. 19)

Esse movimento trouxe uma busca por complexidade e sofisticação, marcada pelo uso intensivo de figuras de linguagem, como a metáfora, exercendo uma grande influência na poesia, especialmente no que diz respeito à forma, ao conteúdo e à expressão emocional. (Maravall, 2009).

A linguagem poética se tornou complexa e multifacetada, com o uso frequente de jogos de palavras e duplos sentidos, demonstrando uma preocupação constante com a representação das contradições inerentes à experiência humana. Através de metáforas engenhosas, imagens vívidas e uma retórica elaborada, os poetas procuravam desvendar a verdade oculta sob as máscaras do cotidiano. Esses recursos estilísticos não eram apenas ornamentais, mas também expressavam a tentativa de capturar a instabilidade e a ambiguidade da realidade, características fundamentais do pensamento barroco.

O conceito de *desengaño* é crucial para a produção barroca, refletindo uma visão desencantada e pessimista do mundo. Como vimos anteriormente, a poesia barroca foi fortemente influenciada pelas tensões religiosas, filosóficas e sociais da época. O tema central desta produção é o *desengaño*, a percepção da transitoriedade da vida e das ilusões irrealistas, expressado através de uma constante meditação sobre a morte, a fugacidade do tempo chamada de *carpe diem* e a vaidade das conquistas terrenas conhecidas como *vanitas*. Essa perspectiva desencantada do mundo levou a poesia barroca a abordar temas existenciais, como a angústia, o pessimismo e a busca pela redenção espiritual, ao invés de exaltar valores efêmeros.

Porém, Lope de Vega seguia por outro caminho, se para outros autores da época como Cervantes, o *desengaño* se apresenta com pontos negativos, para Lope de Vega terá uma eminência mais positiva. Sob a perspectiva de Vega, o *desengaño* é aquele que nos faz superar os prejuízos causados pelo cotidiano que nos move dia após dia (Casado, 1988).

O hábito é a verdadeira fonte de engano; somos constantemente levados por um conjunto de crenças que não submetemos ao crivo da razão; crenças que colocam diante de nós um véu intenso que faz parecer real o que não é real, que nos engana em nossas avaliações do verdadeiro valor das coisas, dos fatos (Casado, 1988, p. 10, tradução nossa.)⁹.

⁹ La costumbre es la auténtica fuente del engaño ; nos dejamos llevar de continuo por un conjunto de creencias a las que no hemos sometido al tamiz de la razón; creencias que ponen ante nosotros un intenso velo que hace parecer real a lo que no lo es, que nos engañan en nuestras apreciaciones sobre la auténtica valía de las cosas, de los hechos. (Casado, 1988, p. 10)

Se atentarmos somente nesse detalhe, notamos um diferencial nos trabalhos de Lope de Vega em relação aos outros autores da mesma época, logo suas poesias trazem consigo características bastante marcantes e uma perspectiva diferente para o modo de tratar o *desengaño* na época. Vega traz ao barroco no *siglo de oro* diversos poemas com sua perspectiva diferenciada, poemas que em sua grande maioria tratavam de temas variados, mas algumas de suas maiores obras foram muitas vezes permeadas por temas amorosos.

4 ANÁLISE DO POEMA “LA DEFINICIÓN DEL AMOR”

Como tratamos anteriormente, o período do barroco espanhol foi marcado pelo aparecimento de produções artísticas de diferentes tipos de autores, dentre eles Lope de Vega que estudou na universidade de Alcalá onde iniciou as produções de suas obras mais conhecidas (Arellano & Mata, 2011). Seu envolvimento com o estudo e ao mesmo tempo seus relacionamentos amorosos influenciaram na produção de seus trabalhos, em um misto de sentimento e conhecimento artístico, várias obras foram produzidas. (Arellano & Mata, 2011). Desse modo, percebemos que o sentimento, para Lope de Vega, é sua maior fonte de inspiração, uma vez que suas obras apresentam as inquietações do que ele sentia e vivenciava.

Os poetas do século XVII mantinham os costumes da tradição *castellana*, sendo assim recorreram ao anonimato constantemente durante as publicações das poesias populares, o que era extremamente comum na época das “poesias sem poetas” (Muriel, 2017). Isso também se estende até Vega, já que o mesmo não nomeava algumas de suas obras, especialmente os sonetos, que eram identificados pelo início do texto ou organizados numericamente em coletâneas.

O poema, identificado em algumas obras como “CXXVI” e, em outras, como “Definición del amor”, é uma das criações que refletem as inquietações sentimentais e amorosas de Lope de Vega em relação ao seu cotidiano. Apesar de originalmente não possuir um título dado pelo próprio autor, a obra foi, ao longo do tempo, catalogada e organizada para fins de sistematização. Essa catalogação, realizada com o intuito de facilitar a localização e a análise do poema, culminou na inclusão do texto no livro Rimas (2021 [1602]), uma obra dedicada à definição do que para Vega seria o conceito de amor, consolidando sua relevância dentro do conjunto da produção literária de Vega (Arellano & Mata, 2011).

VEGA, Lope de. Rimas. CXXVI.

— CXXVI —

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

No hallar fuera del bien, centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño,

Creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño,
esto es amor; quien lo probó, lo sabe.

VEGA, Lope de. Rimas. (2021 [1602], p. 131)

Na primeira estrofe é possível ver uma série de adjetivos e verbos voltados ao lado emocional, somente voltados ao ato de sentir algo como “Desmayarse, atreverse, estar furioso, áspero, tierno, liberal, esquivo, alentado” (Vega, 2021 [1602], p. 131), sentimentos rápido e momentâneos, refletindo a primeira fase do amor, o momento o qual o sentimento é mais intenso, assim como na primeira estrofe do poema se apresenta, rápido, intenso e volátil, aponto que “A imagem do “eu” poético de Lope parece uma pintura barroca, pois quando ela se verifica tão perdida, o que se produz é o espanto”. (Pereira, 2024, p 111. tradução nossa)¹⁰ Geralmente, quando pensamos no amor, certamente palavras citadas por Vega como “enojado”, “áspero” e “infierno”, não são as primeiras que surgem em nossa cabeça, se trata de uma ação tendenciosa de pensarmos no amor como algo bom. No entanto, Vega enxergava não somente o amor, mas as demais situações que ocorriam em sua vida, a partir de um olhar desenganado, ou seja, o “desengaño”, como vimos anteriormente, significa se desencantar da realidade, onde as aparências, frequentemente valorizadas, revelam-se ilusórias e enganosas (Casado, 1988).

¹⁰ A imagem do “eu” poético de Lope parece uma pintura barroca, pois quando ela se verifica tão perdida, o que se produz é o espanto”.(Pereira, 2024, p 111)

Não necessariamente para Vega tudo que socialmente é tido como bom é enganoso e ruim, mas tentar compreender que mesmo nas coisas boas podem existir também as ruins, pois, “A verdade não deve ser encontrada na opinião geral e majoritária, mas no julgamento autônomo e individual, no livre julgamento daqueles que não se deixam levar pelo engano oculto nos costumes”. (Casado, 1988, p. 10. tradução nossa)¹¹. Assim, não só os pensamentos subjetivos de Vega, mas também as suas experiências com o amor, fizeram com que ele compreendesse que o amor consegue tanto “mostrar-se alegre” “humilde”, “vivo” quanto “enojado”, “áspero” e “inferno”. Essa dualidade transitória entre boa e ruim no poema, nos revela características reais de relações humanas, pois em uma vida conjunta existem os empecilhos e os momentos de prazer “creer que un cielo en un infierno” (Vega, 2021 [1602], p. 131).

Há quem acredite que a vida é composta por momentos bons e ruins. Esses momentos, contudo, não seguem uma linha contínua; ora estamos felizes, ora não. Somos frequentemente influenciados a recordar tais momentos de forma isolada e fragmentada, o que dialoga com a estrutura gramatical do poema. As vírgulas aparecem de forma repetitiva, separando cada um desses instantes: “[...] no hallar fuera del bien, centro y reposo, mostrarse alegre, triste, humilde, altivo, enojado, valiente, fugitivo” (Vega, 2021 [1602], p. 131).

Essa separação, marcada pelas vírgulas, sugere uma desordem emocional. Ao mesmo tempo, ela pode indicar a resistência de Lope de Vega ao pensamento convencional sobre o amor. Como Casado (1988) destaca, a verdade não deve ser encontrada no senso comum, mas na subjetividade individual. Contudo, adotar uma perspectiva própria e desviar-se do senso comum não é tarefa fácil, especialmente em um contexto onde o pensamento dominante ditava os valores sobre o amor e a vida.

Não podemos ignorar o contexto social em que Vega estava inserido ao compor este poema, o que reforça ainda mais nossa análise. O barroco no *Siglo de Oro* espanhol foi marcado pelo reinado de Filipe IV, caracterizado por uma monarquia absolutista e centralizada (Maravall, 2009). Nesse cenário, a possibilidade de cultivar um pensamento subjetivo que questionasse as verdades impostas pela ordem monárquica era um desafio significativo. A rigidez das estruturas políticas e sociais tornava complexa a expressão de perspectivas individuais que divergiam das concepções dominantes sobre a vida e o

¹¹ “La verdad no se halla en la opinión general y mayoritaria sino en el juicio autónomo e individual, en el criterio libre de quien no se deja llevar por el engaño encubierto en la costumbre” (Casado, 1988, p. 10.)

poder (Maravall, 2009). No entanto, mesmo diante dessas limitações, Lope de Vega encontrou no *desengaño* uma ferramenta poderosa para refletir sobre a efemeridade da existência e a falsidade das aparências, não apenas do amor como retratado no poema, mas também como uma forma crítica e ao mesmo tempo sutil das certezas estabelecidas pela sociedade de sua época.

Os ideais religiosos no *siglo de oro*, ditavam que qualquer relação fora do casamento deveria ser vista como pecaminosa pela sociedade, “O Estado, a Religião e a Ciência são exemplos claros desse processo de elevar a própria perspectiva à categoria de objetividade geral.” (Casado 1988, p 9, tradução nossa.)¹². O sentimento de fidelidade era moral e religioso, no entanto Vega trazia consigo uma vida bastante controversa com essa moral, pois era pai de várias famílias e possuía diversas amantes e filhos fora do casamento (Arellano & Mata, 2011).

Sabendo disso, ao analisar a estrofe “Huir el rostro al claro desengaño, beber veneno por licor suave, olvidar el provecho, amar el daño,” (Vega, 2021 [1602], p. 131) É possível perceber que, para Lope de Vega, embora o amor esteja inevitavelmente ligado ao processo de *desengaño*, é preferível ignorar qualquer arrependimento potencial e entregar-se plenamente ao sentimento, mesmo que seja efêmero¹³. Ele sugere que o amor, ainda que profano, deve ser vivido intensamente enquanto durar, comparando-o a algo que pode ser ao mesmo tempo breve como o efeito de um veneno e prazeroso como um licor suave. Nesse contexto, Vega defende a ideia de abandonar as imposições morais ou as preocupações com as consequências futuras, aceitando que o amor pode trazer prejuízos, mas também a experiência genuína e arrebatadora do sentimento.

A dualidade transitória apresentada por Vega tem momentos bastante polêmicos e significativos marcados em seu poema, tais como na escolha de palavras como “Creer que un cielo en un infierno cabe” (Vega, 2021 [1602], p. 131). É de conhecimento popular que o amor é feito de altos e baixos, mas Vega traz uma visão sobre o amor além da dualidade, a mutualidade entre ambos, céu e inferno. Assim, podemos ser desenganados quanto à ideia de que o amor é somente momento de céu ou inferno, enquanto em sua verdade são ambos ao mesmo tempo ao ponto que dentro de um céu cabe inferno e dentro de um inferno cabe um céu.

¹² El Estado, la Religión, la Ciencia, son claros ejemplos de este proceso de elevación de la propia perspectiva al rango de objetividad general. (Casado, 1988, p. 9)

¹³ Característica do que é temporário, momentâneo: felicidade efêmera. (Dicio, Online)

Por fim, Vega encerra o poema como se tudo fosse um exercício de preparação para o fim, com a conclusão de que o amor somente pode ser compreendido por aqueles que o viveram a partir dessas definições que ele citou sobre o que é o amor “esto es amor; quien lo probó, lo sabe.” (Vega, 2021 [1602], p. 131), a escolha de palavras que finalizam o poema traz consigo um sentimento de amargor, diferente de uma aceitação que possivelmente era o esperado, porém Vega opta por deixar uma sensação de *desengaño* com relação ao sentimento proposto, ao invés de um sentimento pleno que após o prazer transmite satisfação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos temas abordados neste artigo, percebe-se que o poema escrito por Lope de Vega aborda por diversas vezes o conceito de *desengaño*. Nesse sentido, este artigo visou responder à seguinte pergunta: “Como o poema “Definición del amor” (2021, [1604]), de Lope de Vega, manifesta o conceito de *desengaño*?”.

Para responder essa pergunta, foi delineado o seguinte objetivo geral: “Analisar como o poema “Definición del amor” (2021, [1604]), de Lope de Vega, manifesta o conceito de *desengaño*.” que concluímos, após análise, que por diversas vezes o conceito do *desengaño* é utilizado por Vega.

Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos que nos ajudaram a realizar nossa pesquisa: Discutir os pressupostos teóricos do barroco espanhol no *siglo de oro*. Para atingir esse objetivo, discutimos os pressupostos teóricos do barroco no *siglo de oro*. No segundo objetivo específico, que visa: Identificar como o poema de Lope de Vega manifesta o conceito de *desengaño*, alcançamos, durante a seção *Desengaño*, que serviu como um preparatório por meio da contextualização, para que finalmente pudéssemos alcançá-la durante a seção de análise: Uma análise do poema “La definición del amor”, que por sua vez, serviu para auxiliar na conclusão dos demais objetivos desta pesquisa.

Retomando a pergunta da pesquisa, entendemos que o poema destaca o conceito de *desengaño* sobre o amor no contexto do Barroco, um período na Espanha marcado pela influência da religião, da moral e dos bons costumes. Nesse cenário, o *desengaño* surge como uma ferramenta que permite à sociedade enxergar a realidade sob uma perspectiva mais autônoma, afastando-se da visão exclusivamente regida pela Igreja ou pela alienação. Por meio da experiência com o sentimento amoroso, o poema

convida a refletir não apenas sobre o peso do ato de amar, mas também sobre outras dimensões essenciais da vida.

No que diz respeito às dificuldades encontradas durante a realização desse estudo destacamos a carência de estudos no Google Scholar, por isso, muitas vezes tivemos que fazer pesquisas ainda mais profundas para encontrar materiais mais atualizados para o artigo. Nesse sentido, desejamos que o trabalho se configure como fonte de consulta para pesquisadores que desejam discorrer ou mesmo se informar a respeito do tema aqui tratado.

Por fim, como reflexão pessoal, sinto que fiz uma pequena, mas importante contribuição para a comunidade acadêmica a qual faço parte, devo dizer que esse artigo me trouxe momentos magníficos de debates e conversas com pessoas incríveis tendo uma em especial que foi minha maior fonte de inspiração, ajuda e incentivo para a realização deste artigo. A todos os envolvidos eu deixo minha sincera gratidão pela contribuição.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, Ignacio; MATA, Carlos. **Vida y obra de Lope de Vega**. Edición prima. Diseño de la cubierta: Eva Olaya. Madrid: Bibliotheca Homolegnes, 2011.

BUENO, Begoña López. **La poesía del Siglo de Oro: historiografía y canon. Memoria de la palabra**, AISO. Actas VI, 2004.

CASADO, Antonio Quiros. **El tema del desengaño en el pensamiento barroco hispano**. Actas del V Seminario de Historia de la Filosofía Española, p. 565-595, 2019. Disponível em: <https://artedeprudencia.com/wp-content/uploads/2019/10/El-tema-del-Desenga%C3%B1o-en-el-pensamiento-barroco-hispano.pdf>. Acesso em: 10 de nov de 2024.

DÍAZ, José Carlos Presa. **Del sentimiento de desengaño como “género” de la literatura española**. Hipertexto, v. 3, p. 72-80, 2006.

EFÊMERO. In: DICIONÁRIO online de português. Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/efemero/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GRANDE YÁÑEZ, Miguel. **La Vida, el Desengaño y el Ingenio en el Barroco español. Guía Comares de historia de la filosofía española**.- (Guía Comares de; 12), p. 69-86, 2022.

KITIN, Ilija. **La obra teatral de Sor Juana Inés de la Cruz a través del ejemplo de " Los empeños de una casa"**. 2020. Tese de

Doutorado. University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Romance languages and literature.

MAÑANES ALONSO, María Asunción et al. **Los tópicos amorosos en la poesía del Siglo de Oro y en la música contemporánea.**

Una propuesta didáctica para 1º de Bachillerato. 2023.

MARAVALL, José Antonio. **A cultura do barroco: análise de uma estrutura histórica.** 1. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

MURIEL GARCÍA, Nieves et al.

La lumbre obstinada. Poesía española del siglo XX. 2017.

SOUZA, Antonielle Menezes; DA SILVA, Marcio Carvalho. **Literatura Espanhola I.** 2012.

VEGA, Lope de. **Rimas** de. Rimas. Edición conmemorativa del VIII Aniversario del Proyecto Scriptorium. Diseño de cubierta: lvs008. Editor digital: Titivillus, 23 abr. 2021

OS SERES ENCANTADOS DO FUNDO E A CONSTITUIÇÃO DE PERSONAGEM NO ROMANCE DE DALCÍDIO JURANDIR

Erika Guiomar Martins de Aquino (UFPA)¹

INTRODUÇÃO: SONHAR PARA CONHECER

Sonhei. Estava dentro d'água e podia ver o mundo de fora. Era como estar submersa e, ainda assim, não me afogar. Um susto. Um respiro. Um chamado. Estava no rio em frente à casa de meu bisavô Silvino. Entre o rio e a casa havia uma ponte comprida de madeira que nos fazia ficar realmente distantes da porta de entrada da casa. Uma casa antiga com alpendre e construída sobre estacas que a deixavam afastada do chão. O rio estava cheio e à margem havia muitas plantas cheirosas que minha avó Guiomar me ensinou com o nome de “Catinga de Mulata”. Eu tomava banho de rio, ora com parte do corpo fora da água jogando água na cabeça, ora dentro da água, em mergulho. Até que a alternância desse dentro e fora me chamou a atenção. Fora da água, uma percepção; dentro da água, outra. Fora da água o visível e palpável; dentro da água o invisível, um outro mundo que procurava compreender. Quando emersa, os sons ao redor eram mais nítidos e fortes. Quando imersa, o som se distorcia e o sentido da audição era aguçado, muitas vozes apareciam, mas eu não conseguia distinguir as palavras, não compreendia o que diziam, mas estavam ali me cercando e eu queria entendê-las.

Foi como uma convocação, um chamado para perceber para além da camada superficial da linguagem. Acordei com a imagem de Luciana Boaventura, personagem de Dalcídio Jurandir, me olhando do fundo do rio. Ela não dizia nada, mas sua presença vibrava. Era ausência e presença ao mesmo tempo. Percebi em mim mesma a personagem, pois ler os romances de Dalcídio Jurandir, fez-me sentir no corpo o que lia, afinal, não é a literatura também verossimilhança e ao mesmo tempo a extrapolação do que se chama de real? Desde esse dia, ela tem me acompanhado. Pelas palavras, pelas águas, pelos gestos que não terminam. Decidi, então, escrever. Escrever para ver. Escrever para ouvir.

Diz-se que a pesquisa reflete quem somos ou parte de nossas angústias. No momento histórico em que vivemos, cada vez mais se reivindica que contemos a história por outras perspectivas. Ao conhecer as obras de Dalcídio Jurandir, romancista nascido em Ponta de Pedras no arquipélago do Marajó em 1929, acometeu-me a identificação com as personagens criadas pelo escritor. A ficção romanesca de Jurandir conta com dez romances, as histórias

¹ Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: aquinomartins@gmail.com.

retratam a história de muitos de nós, oriundos das ilhas, encharcados e cidades ao redor de Belém, dos que fazem dos rios a sua rua e da floresta sua morada, os periféricos citadinos e o contraste com os decadentes do projeto de desenvolvimento da Amazônia. A esse conjunto de obras, convencionou-se chamar de *Ciclo do Extremo Norte*. O interesse pelas personagens virou pesquisa. Assim cheguei em Luciana Boaventura – a personagem surge no ciclo a partir do sexto romance – que me instigou pela maneira de permanecer na tessitura do texto enquanto personagem: *fora do enredo* – da primeira camada narrativa, dos acontecimentos, da ação – e constante nas analepses, tal como Genette (1995) compreende o tempo da narrativa e os tempos narrados. Luciana aparece nas aberturas para o tempo passado com uma aura de mistério.

À época de meu sonho, sentia-me um pouco confusa sobre seguir carreira acadêmica e de pesquisadora e foi a partir desse sonho que tive o lampejo da ideia de *Personagem-submersa*. Eu já estava acompanhada da personagem Luciana há um certo tempo, já havia mapeado suas aparições nos romances de Jurandir. Estimulada aos estudos da narratologia desde a iniciação científica, eu estava interessada em estudo de personagem, mas somente essa área já não satisfazia a minha curiosidade. Foi no sonho que a ideia veio: “não basta saber: é preciso sonhar para realmente conhecer as coisas a fundo” (Limulja, 2022, p.47), como nos aponta a antropóloga Hanna Limulja a partir da sabedoria Yanomami.

Este trabalho se inscreve, portanto, no campo dos estudos literários com enfoque na literatura amazônica e na narrativa dalcidiana. O que aqui se apresenta é uma tentativa de escutar uma personagem que não se mostra de forma direta, mas que ressoa profundamente na tessitura do texto e da memória: Luciana Boaventura. A pesquisa parte da indagação: como compreender essa personagem que escapa à presença física e narrativa tradicional, mas que insiste em se fazer sentir como força simbólica, afetiva e política? Que gestos de linguagem, tempo e encantaria sustentam sua permanência submersa? Desse modo, este texto fará uma apresentação da personagem Luciana Boaventura, trazendo um panorama dos romances em que ela aparece – *Primeira Manhã* (1967), *Ponte do Galo* (1971) e *Os Habitantes* (1976) – e apresentará algumas ideias acerca de uma concepção tão presente na cultura amazônica: os encantados – os seres, os espíritos ou entidades que permanecem entre as pessoas sem estarem, como símbolo de permanência de vida, como uma memória que não se pode esquecer (Maués, 2005). Mexer na história recalcada de Luciana é seguir os rastros da linguagem na fragmentação da narrativa moderna.

O objetivo deste estudo é compreender Luciana Boaventura como personagem-submersa e encantada, investigando os recursos narrativos, afetivos e simbólicos que sustentam sua presença não física, mas ainda assim intensa. Trata-se de afirmar uma epistemologia

sensível que reconhece nas ausências um campo fértil de criação e ruptura. Este gesto se justifica pela necessidade de explorar, na literatura, outras formas de existência narrativa, aquelas que não se impõem pela ação visível, mas que sussurram desde os vazios, os rastros, os sonhos.

A abordagem aqui adotada é teórico-interpretativa, com contornos ensaísticos. Dialoga com a narratologia de Genette (1995), com o conceito de aquonarrativa do professor Paulo Nunes (2001), com as epistemologias afroindígenas da encantaria vividas por Zeneida Lima (2021), estudadas por Heraldo Maués (2005), e com a escrita poética implicada no corpo-território suscitadas pelas pesquisas de Del Castillo (2021). A metodologia aqui não se pretende objetiva ou distanciada, mas encarnada — como quem mergulha e escreve de dentro d'água.

Organizo este texto em três movimentos. No primeiro, intitulado *O raio entreabriu a janela*, debruço-me sobre a narrativa encharcada e o território simbólico do Marajó evocado por Alfredo em Belém, entrelaçando tempo, memória e paisagem. No segundo, *Seguindo os rastros*, sigo os vestígios de Luciana Boaventura e sua inscrição na narração e no terceiro, *Os seres encantados do fundo*, passeio pela narração em sua presença encantada, atravessada por saberes afroindígenas, afetos e ausências. Por fim, nas considerações finais, proponho uma leitura política e estética dessa personagem como gesto de resistência narrativa. Ao fim, o mergulho permanece como gesto: sonhar para conhecer.

1 O RAIO ENTREABRIU A JANELA

Luciana Boaventura é uma personagem que atravessa os romances *Primeira Manhã* (1967), *Ponte do Galo* (1971) e *Os Habitantes* (1976), do Ciclo do Extremo Norte de Dalcídio Jurandir. Filha de um coronel, Luciana surge na narrativa sempre por meio do discurso de outras personagens, especialmente para Alfredo Coimbra, jovem estudante e protagonista da série, sendo evocada em relatos fragmentados, sonhos, memórias e devaneios. Não é apresentada com corpo definido ou trajetória completa, mas sim como um enigma narrativo, uma figura ausente no plano da ação e intensamente presente na memória coletiva. Por isso, nesta pesquisa, ela é pensada como *personagem-submersa*: uma categoria interpretativa para figuras que não se desenvolvem no primeiro plano da narrativa, mas atuam submersamente nos mergulhos na memória, convocando sentidos, afetos e deslocamentos internos nas demais personagens. A submersão, nesse caso, não é apagamento, mas modo de resistência. Luciana afirma-se como presença simbólica e encantada, desafiando as formas clássicas de representação na literatura.

A atmosfera onírica se faz presente nos três romances citados, ela não é um fio condutor, mas alguns relatos de sonho saltam no meio do discurso nos longos monólogos em pensamento de Alfredo Coimbra, personagem principal das obras de Jurandir. Alfredo aparece muitas vezes revolvendo pensamentos na rede. O sonho não aparece no estado de sono, ele é retomado no fluxo de consciência. Alfredo os apresenta em vigília, pois é um rapaz que também sofre com as insônias: “a rede gela, a insônia ferve, não estou aqui, estou na rua?” (Jurandir, 1967, p. 68); “dia e noite, só na saleta, remexia visões e insônias” (Jurandir, 1971, p. 5). A rede se torna um lugar de divagações e pensamentos para Alfredo. É nesse lugar de descanso e de sonho em que o jovem se encontra, que nos é apresentada a Luciana. Eis que deitado na rede, durante o crepúsculo, no limiar entre dia e noite, naquele momento considerado sagrado, surge a primeira referência à Luciana:

Porém, à noite, ontem, com o pouquinho de sono, nas visões da rede e sequioso de miragens, à espera do amanhecer para uniformizar-se e partir, chegava-lhe de novo a voz da velha parteira contando-lhe, naqueles dias sem uniforme: Era um outubro seco, queimando os campos, o rio debaixo da lama e de repente a trovoada, o raio no taperebazeiro, dezesseis porcos matava, dentro da casa racha um esteio, e o quarto, onde estava presa a Luciana, tão brusco escancara-se. Foi na Camamoro, a fazenda do senhor seu irmão dela, da velha parteira aqui no bairro, e tudo acontece justamente na semana em que a D. Jovita, mulher do fazendeiro, arrancando do tabocal a filha caçula, tranca a moça, em pêlo, no quarto das selas. Os porcos mortos, o taperebazeiro rachado, a casa a modo que partia-se ao meio, viventes pelo campo como tições, Alfredo via; nos restos do clarão saltou a moça, com o seu terror, sua culpa? ou sua inocência? Três dias trancada a bolacha e água, dormindo nos selins suados de cavalo. Então por que a trovoada, aquela sem se esperar chegando, no que soltou o raio, mal choveu parou? Por que os porcos, a conta dos meus anos, dezesseis? E o taperebazeiro, o esteio, a porta da prisão? A mãe na varanda, rodeada, as duas filhas, xerimbabos. O raio vem [sic] tirou Luciana do pecado, da culpa, da desabenção? (Jurandir, 1967, p. 10-11)

Alfredo já estava atrasado para aula há uma semana porque não tinha uniforme e na espera por uniformizar-se fica sabendo da história da casa para onde se mudou: uma casa que era para Luciana. A parteira a quem ele se refere é dona Santa, irmã do coronel Braulino Boaventura, pai de Luciana e D. Jovita é sua mãe. Este trecho faz parte da obra *Primeira Manhã*. Neste romance, ele parte pela primeira vez para o Liceu, para o primeiro dia de aula no ensino formal regular. Antes disso, estudou em escolas de reforço até conseguir a sonhada vaga no Ginásio. Mas juntamente ao sonho vêm muitas preocupações e inquietações: sentir-se deslocado, não aceito, fora da idade escolar para aquele nível. Ele vai a pé para o ginásio, nesse trajeto há, de repente, uma pausa para relatar horas antes dessa caminhada, apresenta-se a primeira suspensão: ainda na rede, no cenário de inquietação e ansiedade para o primeiro dia de aula, Alfredo traz o lampejo de Luciana. O rapaz se encontra naquele torpor da manhã, entre o querer acordar e o chamamento da rede para dormir. Então há a segunda suspensão desse momento e surge uma outra lembrança para apresentar a personagem Luciana. Alfredo estava

“sequioso de miragens”, em outras palavras, desejando saber quem foi aquela que não chegou ao ginásio como ele chegaria naquela manhã. O outubro seco era sentido também por Alfredo, dentro, prelúdio do mal-estar que ele sentiria estando na casa da rua José Pio, a casa de Luciana. O raio que libertou Luciana, foi a esperança de estudo para ele.

O relato sobre Luciana é o que inaugura um conjunto de histórias que se apoiam na tradição oral para contar. A ligação com a cultura oral nestes romances modernos de Dalcídio Jurandir adentra a narrativa como técnica para contar a história de uma personagem que foi colocada à margem da família e a quem proibiram de agir conforme sua vontade. Como elemento narrativo foi tirada da personagem a ação no enredo, ficando também em outra margem narrativa, conforme a condição de Luciana em relação à família. É preciso sair da camada superficial da ação e adentrar outra camada em que Luciana é contada. Alfredo está coletando os fragmentos da vida de Luciana. Aqueles que a contam, anseiam preencher um vazio, tanto de quem compartilha o relato quanto para quem o ouve. Voltando então à primeira manhã de Alfredo no ginásio, na primeira página do romance, observa-se a sede pela narrativa, para preencher o vazio e a confusão que começava a surgir na cabeça de Alfredo.

Na memória recente de Alfredo a história fica ecoando, fica se repetindo, como se ele precisasse dizê-la a si mesmo para não a esquecer. Sequioso de histórias, vem-lhe a voz de D. Santa narrando a ventura de Luciana com propriedade de quem viveu durante o acontecimento. Há indícios de que a história irá continuar, que D. Santa jogou a isca da narração para seduzir Alfredo a querer saber o restante da história da moça. Muitos elementos surpreendentes aparecem – uma trovoada em meio a um outubro seco e o raio que caiu na árvore e abriu a porta da prisão de Luciana, a morte de dezesseis porcos – e físgam a curiosidade do rapaz. A partir da revelação, cria-se um vínculo entre os três: entre D. Santa, a narradora, Luciana, a heroína e Alfredo, o ouvinte. Aqui se instaura o começo da busca pelo passado da casa que é o novo lar de Alfredo.

Tudo ainda é incógnita e a história de Luciana perdurará o tempo que Alfredo fica na residência dos Boaventuras. O rapaz começa a pensar que a sua sorte tem relação com a desabêção de Luciana: “Basta a inesperada Luciana desta insônia de ontem, o quase cochichar da velha tia parteira contando. Basta, basta. O raio abriu a porta do Ginásio, entreabre a janela” (Jurandir, 1967, p. 16). O “raio da Luciana” – que castigada pela mãe viveu uma noite de horror – foi decisivo para a mudança dela para Belém. O raio enquanto chama tem o duplo sentido: o que queima e deixa a ferida e o que sinaliza a possibilidade – o novo que lampejou na vida de ambas personagens. Após o raio que liberta Luciana do castigo da mãe, ela tem a chance de ir para Belém, onde tomou outro rumo não conhecido pelos familiares. Por causa do

mesmo raio, Alfredo imagina que pôde ser apadrinhado pela família da desaparecida e prosseguir os estudos. E esta chance, fazia-o sentir uma grande responsabilidade:

Trazia consigo a penca de menino e menina de Cachoeira e do Muaná, Raimundinho dos pastéis, Antônia da Areinha, Andreza (sem Andreza até agora!), Luciana (me mandem pro Ginásio, que eu quero), deles e delas carregado, para entrar no Liceu, por isso o coração pesava mais, ia ligeiro, o passo rangia mais. E esta, aqui no quarteirão, apressada, me cortou a frente, se fosse a desconhecida, a que saltou no clarão do raio, a desabençoada? (Jurandir, 1967, p.16)

Alfredo sente que na oportunidade que está vivendo carrega seu povo junto. Ele não é só, veio de um lugar que o convoca. Assim, ele é povoado de pessoas e junta a busca por Luciana a essa sensação de coração pesado.

6 SEGUINDO OS RASTROS

O rastro é o vestígio do caminho percorrido. Também pode indicar o desvio de uma rota pré-traçada, uma ruptura. Ele é a marca de que algo ali aconteceu, mas não é a certeza. O rastro enquanto persistência da memória é também dúvida, dúvida esta que será um dos impulsionadores do personagem principal dos romances de Dalcídio Jurandir no trabalho de resgate de uma memória que não é individualmente do personagem, mas que se mistura à história dele, pois trata também da compreensão de si por meio da história de 649eixa649.

A partir do momento que Luciana Boaventura é introduzida na diegese, abre-se para Alfredo caminhos de possibilidades da existência dela. A jovem aparece quando se desencadeiam nele questionamentos sobre o que é ser um desterrado, sobre ser alguém que ocupa o lugar alheio e nas indagações sobre se ele merece morar em casa alheia. A filha do proprietário da casa surge como um enigma (está morta, está viva?) que servirá como mote para o autoconhecimento do estudante. Como exposto acima, Alfredo se sente como um representante de sua comunidade, carrega consigo toda uma “criaturada do Marajó”, aciona-se nele o vazio de uma sociedade que viveu apagamentos históricos. Luciana surge diante de Alfredo e acusa o medo dele não conseguir se adequar ao seu desejo de estudar na capital.

Luciana aparece nos momentos em que ele se confronta com o conhecimento e pergunta qual seu lugar no mundo – um privilégio que considera ter em relação à Luciana. Apesar de todo estranhamento, ele é livre para fazer escolhas, enquanto Luciana não pôde firmar as suas. As criações de Alfredo apontam para a construção simbólica de um desejo. Um dos desejos que nascem no rapaz é o de narrar, ele busca por histórias, por elementos que componham tramas.

O caminho que percorrerá para conhecer a história da moça não é retilíneo, assim como o enredo também não é. Como em caminhos multifurcados, o entendimento da personagem vai se dar no cruzamento de caminhos, no avanço pelo caminho desconhecido, na hesitação, nas

oscilações da narrativa que acompanham o ritmo de Alfredo, pois ele é um personagem andante, percorre a pé a vila de Cachoeira e muitas ruas e bairros de Belém. Nos caminhos reais e simbólicos, o rapaz percorre o caminho do tempo presente que se divide para vários outros caminhos de retorno ao passado. Alfredo recapitula muitas histórias como se quisesse ressignificar o passado, por isso, para o estudante é tão importante rever a vida de Luciana, Alfredo não quer deixá-la no esquecimento.

Assim, juntamente a Alfredo Coimbra percorremos na leitura dos romances os rastros existentes e os deixados pelo constante passar pela memória. Como os campos de Cachoeira do Arari, os campos-semânticos que envolvem a personagem são vastos: uma Luciana estudiosa, uma Luciana religiosa, uma Luciana feiticeira, uma Luciana vítima de seu desejo de liberdade, Luciana dona de suas vontades.

3 OS SERES ENCANTADOS DO FUNDO

Fotografia 3 – Série O lago da Lua ou Yaci Uaruá



Fonte: <http://www.elzalima.com.br/f-rel.html>

Um tempo depois do sonho que relatei no começo deste ensaio, conheci o trabalho da fotógrafa Elza Lima, ela tinha um site com portfólios de fotos. Infelizmente, acredito que o site encerrou, pois não o encontrei mais. Porém, foi nesse site que vi uma série de fotos feitas no arquipélago do Marajó e o elemento água, a foto acima foi umas das que me chamou muito atenção. Ela era como meu sonho e dialogava muito com as personagens de Dalcídio Jurandir, sua narrativa encharcada e as concepções populares de seres do fundo que seriam os encantados

do universo aquático. Paulo Nunes (2011) abordou em sua pesquisa sobre Dalcídio Jurandir a característica de abundância de água. Segundo o professor, Jurandir

é autor dos encharcados amazônicos (...), da abundância narrativa assinalada por períodos longos, por uma pontuação, por vezes, frouxa, que enfatiza a poetização da linguagem, uma tal exuberância de estilo que me faz, inclusive, pensar em uma aquonarrativa (...) a trama aflora como uma narrativa-poética das águas amazônicas (Nunes, 2011, p. 41)

Paulo Nunes apresentou o conceito de *aquanarrativa* pensando nos (des)limites da narrativa poética que convida para mergulhos na memória por meio de uma escrita com fartura aquática em analogia à fartura vocabular e semântica. Na Amazônia a água é ente. Esse elemento não serve apenas como metáfora, mas como um modo de entender a constituição dos sujeitos. Por isso, considera-se que esse aspecto se estende às personagens, em especial à Luciana que é o cerne desta pesquisa. Ela é *Personagem-submersa* porque no nível narrativo há muitos mergulhos para se acessar a história dela por meio das analepses; no nível simbólico sua construção se firma nos cruzamentos religiosos que bebem na ancestralidade afroindígena.

Luís Heleno Montoril Del Castilo no livro *Lanternas dos Afogados* (2021) deu destaque em suas pesquisas para a natureza anfíbia das personagens, inserindo as personagens de Jurandir no que chamou de “culturas movediças” em terra úmida (2021, p. 50), pois Alfredo parece se movimentar em territórios diversos, o estudante tentou aproximar-se do centro e seu projeto iluminista, no entanto, foi cada vez mais indo para as margens. O professor também chama atenção para as culturas afogadas dentro de um projeto moderno que as suplanta. A cultura movediça seria aquela que não se fixa em um modelo, fortemente influenciada pela paisagem aquática. As personagens de Dalcídio Jurandir são encharcadas ligando-se, desse modo, às narrativas míticas de seres das águas.

Mas afinal, o que são encantados? Falar sobre um conceito é difícil, pois é um entendimento vindo de tradições orais e não fixas. Então, haverá a tentativa de expor algumas ideias. Primeiramente, abordemos a resposta simples de uma adolescente. Sou professora de uma comunidade ribeirinha de Igarapé-miri, no nordeste do Pará, a 143 km da capital Belém. Estava ministrando aula sobre o Gênero Lenda¹. Comentava que as lendas amazônicas possuem personagens encantados. Perguntei o que seriam em nosso contexto “o encantado”. Uma das

¹ Salientamos que contemporaneamente a categorização das lendas indígenas como um gênero discursivo pode ser vista como uma forma de “domesticar” a cultura indígena, reduzindo-a a uma forma de texto que se encaixa nas categorias da cultura ocidental. Em sala de aula, com os alunos do Fundamental Maior, trago tais discussões, possibilitando que os alunos tragam seu próprio entendimento sobre lenda não como elaboração fictícia, simplesmente, mas como narrativas de vidas.

alunas respondeu: “é uma coisa que aconteceu e nunca mais aconteceu”. Instiguei a aluna a me explicar mais: “é algo que existiu e nunca mais foi visto”. A aluna foi assertiva em um aspecto que se coaduna com o que os sacerdotes da uma casa de Mina Nagô – Ya Gedeunsu (Rita Souza) e Baba Ala Omin (Lucas Irain) – comentam na *Live de lançamento do documentário: Mariana, histórias de vida e encantaria* (2022) disponível no Youtube: “são seres que desapareceram deste plano. Mas ao contrário do que podem pensar, não morreram, se encantaram”.

Sobre o processo de se encantar, a partir de 44min de vídeo, o Baba Ala Omin nos explica que qualquer pessoa pode se encantar. Ele nos conta que é comum nos interiores (nos lugares com mais presença de natureza, pois esta seria fundamental para a manifestação dos encantados, não existiria encantando sem natureza) dizerem que “fulano saiu para pescar e não voltou mais, não encontraram o corpo, não encontraram nada”. Ele explica que esse sumiço para os espiritualistas seria a abertura de um portal entre mundos e ainda alerta que por isso que aprendemos desde pequenos a não entrar na mata e no rio sem pedir consentimento e em horas cheias (6h, 12h, 18h e 24h) pois seriam horas sagradas de manifestação desses portais. Neste ponto, retornamos para a personagem Luciana. Há constantes referências à personagem em confluência com a natureza, com os animais e em momentos crepusculares, como no trecho a seguir:

Sabia-se que Luciana passava a cavalo pela baixa nas horas. Do sol se pondo, debandando guará e garça, como coisa que ia ali enterrar seus sonhos ou pedir um encanto. Contava que os peixes, bichos, dali moradores então que conheciam ela, com ela se entretiam. “Mergulhei na baixa e eu e o meu cavalo e saí foi limpinha, enxuta-enxuta, o cavalo era ver um cetim, lá no fundo é até prateado, luze, parece que tem um garçal só ninho”. Assim falou, uma noite, respondendo ao ralhio das irmãs que lhe diziam: deixa que um dia, doida, ali tu te some e de ti nem lembrança. (Jurandir, 1967. p. 226-227)

Aqui temos referência a um mundo que seria paralelo à realidade das personagens. Em *Primeira Manhã*, D. Santa sugere nas histórias que conta sobre Luciana a Alfredo que a personagem era dada às encantarias. Metia-se em um rio perto da casa por longas horas, como se estivesse sendo seduzida para o encantamento. O conhecimento popular diz que isso acontece. No artigo *Um aspecto da diversidade cultural do cabloco amazônico: a religião* (2005), o professor Heraldo Maués nos apresenta um estudo feito na região dos salgados, nas redondezas de Vigia do Pará em que seu foco é o catolicismo popular e o cruzamento com a pajelança cabocla, oriunda na região, segundo ele, de antigas práticas e crenças Tupinambás. Ele nos diz:

As pessoas se encantam porque são atraídas por outros encantados para o “encante”, seu local de morada. O encante se encontra “no fundo”, normalmente no dos rios e lagos, em cidades subterrâneas ou sub-aquáticas. Para que alguém seja levado para o

fundo, por um encantado, é preciso que este “se agrade” da pessoa, por alguma razão. (Maués, 2005, p. 265)

Assim, chega-se em Zeneida Lima, pajé da ilha do Marajó que ajuda a fechar a volta no rabo da serpente ao nos contar sua história com os encantados aquáticos – os caruanas, trazendo por meio da autobiografia uma psique ligada à simbologia da água. A pajé mora em Soure, na região do Marajó, onde se encontram as águas doces e salgadas e também o espaço narrativo dos romances estudados. Segundo sua biografia *O mundo místico dos caruanas da ilha do Marajó* (2021), a pajé foi levada pelos encantados quando criança e retornou depois de uma semana para poder praticar a pajelança. Ela diz em seu livro:

Alguns caruanas, na pajelança cabocla, são mortais atraídos para o mundo das Encantarias, que cumprem um processo evolutivo ascendente na escala biológica, até retornar ao princípio de tudo: as águas (...) ela [a água] possui cargas de energia em vários níveis, na superfície, no meio e nas profundezas atuando sobre os mortais de maneira diversa, conforme as horas do dia e as fases da lua. (Lima, 2021, p. 66).

Os caruanas não são específicos do Marajó, há manifestações em outras regiões. Maués em seu artigo fala sobre a manifestação dos caruanas como encantados de cura, assim como Zeneida Lima. Para nós, há indícios de que Luciana adentrava nesse território entre o mundo dos vivos e dos encantados. E que o mistério em torno dela na narrativa se deve a isso. No trecho seguinte, ainda discurso de D. Santa, percebemos a atuação dos seres do fundo em Luciana:

Pois uma noite, chovendo, Luciana chega da baixa, já se apeia assim tomada de um semelhante sono, ver uma pessoa que vira o trago e a dizer: ah que a baixa ficou tão, mas tão bonita na chuva. Desceu um senhor luar. A água então que espelhava virou rio de novo, o Jundiá correndo, por ele vou me embora, sim, não estão vendo? desemboquei no lago Guajará. Ardia de febre, delirou, noutro dia boa. (Jurandir, 1967, p. 227)

Como esse relato, há nos três romances pesquisados outros trechos que explicitam essa relação de intimidade de Luciana com a natureza, uma relação nem sempre tranquila para quem estaria se iniciando no mundo da encantaria. Ademais, ao contrário dela, o ginásiano caminha para o desencanto, já que está em conflito com o projeto escolar e a vida na cidade. Luciana não é declaradamente a encantada das águas e nem é explorada por Alfredo em uma visão espiritualista, mas supõe-se que o projeto artístico dela nos leve para a interpretação como a personagem que se encantou devido a maneira como é apresentada nos romances: a personagem entre narrativas, a atmosfera da dúvida, do desaparecimento. Não estar presente na narração

não significa, simplesmente, que ela foi tirada da história, mas que ela é um contínuo, uma maneira de Alfredo lidar com quem se foi.

Por fim, fazendo um panorama das obras, temos uma figura sem corpo e sem rosto, que vai tomando algum contorno na obra seguinte e que termina sem uma definição de características. Curioso que em seus estudos, Willi Bolle (2019, p. 235), em apresentação teatral com alunos do ensino médio de Belém, opta junto aos alunos por mostrar Luciana por detrás de um véu em cena. Imaginar essa cena remete a sensação que se tem de Luciana como uma personagem turva para Alfredo: alguém de forte presença, porém sem rosto revelado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Luciana vive no universo das palavras dos outros, sejam elas ditas ou caladas em pensamento. Sua constituição física enquanto personagem de romance de ficção não pode ser determinada, pois os romances em que ela aparece não dariam uma imagem da moça ao leitor, não há uma corporificação. Porém, é possível pensar que esse desejo de imagem está atrelado a uma construção clássica de personagem, com suas características físicas e psicológicas dadas explicitamente aos olhos de quem entra em contato com as obras.

Essa não corporificação ligar-se-ia a uma representação na narrativa do sentimento de entremundo que constituem os entes que não morrem, mas se encantam. Estar encantado é estar além da vida e da morte dentro do entendimento da vida como mistério. Mas para os que precisam da materialidade, podemos também pensar nas personagens que vivem o mundo verossímil: Alfredo procura o encanto porque está procurando também a sua constituição, neste sentido, o desencanto é privar o corpo de suas potencialidades, é não garantir que o ser habite o mundo com êxito e usufruindo dignamente a vida. Uma cidade desencantada se mostra aos olhos de Alfredo, personagens sem perspectiva atravessam o caminho do protagonista. Além disso, Luciana é o cume da discussão das mulheres subalternizadas na narrativa de Dalcídio. Ao buscar os rastros dos fragmentos que formam a filha do coronel, Alfredo tira do esquecimento uma das histórias que traz consigo da “penca” de meninos e meninas do Marajó.

REFERÊNCIAS

BOLLE, Willi. *Boca do Amazonas: sociedade e cultura em Dalcídio Jurandir*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

DEL CASTILO, Luís Heleno. *Lanterna dos afogados: ensaios de literatura, história, cultura e cidade na Amazônia*. Curitiba: Appris, 2021.

FILHOS DE IRACEMA. *Live de lançamento do documentário: Mariana, histórias de vida e encantaria*. YouTube, 18 de março de 2022. Disponível em:
<<https://youtube.com/watch?v=UpW01q5jjmA&t=2780s>>. Acesso em: 02 de maio de 2025.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3 ed. Lisboa: Vega, 1995.

JURANDIR, Dalcídio. *Primeira manhã*. São Paulo: Martins, 1967.

_____. *Ponte do Galo*. São Paulo: Martins, 1971.

_____. *Os habitantes*. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.

LIMA, Zeneida, *O mundo místicos dos caruanas da ilha do Marajó*. 7. ed. Belém: Lettera L, 2021.

LIMULJA, Hanna. *O desejo dos outros: Uma etnografia dos sonhos Yanomami*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

MAUÉS, Heraldo. *Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião*.

Revista Estudos avançados 19, 2005. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/ea/a/WNMqZ8vbRk3khRh5nRsTtQz/?lang=pt>>. Acesso em: 02 de maio de 2025.

NUNES, Paulo. *Aquonarrativa: uma leitura de Chove nos Campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir*. Belém: UNAMA, 2001.

PERSPECTIVAS POÉTICAS INTERSECCIONALES DE MUJERES NEGRAS EN *MUJER NEGRA Y OTROS POEMAS*, DE NANCY MOREJÓN

Marília Neide Lima Sena (UFPA)¹

Iris de Fátima Lima Barbosa (UFPA)²

INTRODUCCIÓN

La invasión colonial europea y la esclavitud negra (procesos de acumulación primitiva del capital) son una de las mayores tragedias de la historia de la humanidad. En contrapartida, es innegable decir que siempre existió insatisfacción y resistencia por parte de los sujetos oprimidos por estas atrocidades. Sin embargo, aún hoy, males impuestos por la colonialidad perduran, como es el caso del racismo, del patriarcado, del clasismo, entre otros. En medio a este caos sistémico, las afrodescendientes fueron y siguen siendo perjudicadas, marginadas y silenciadas. Por esta razón, mujeres de color de distintos lugares del mundo se han organizado para luchar contra esas opresiones.

Así pues, en las teorías de género, encontramos, por ejemplo, el feminismo interseccional, el feminismo decolonial, el feminismo negro apoyado sobre el marxismo, entre otras propuestas de resistencia política, académica y social. Del mismo modo, en la literatura, numerosas escritoras negras también se empeñan en expresar los males sociales que atraviesan sus cuerpos. Un ejemplo de eso es la significativa producción de la poeta afrocubana Nancy Morejón, que recrea poéticamente la historia de la esclavitud negra a partir de la perspectiva de los sujetos oprimidos en la obra *Mujer Negra y otros poemas* (2001), que es el corpus de análisis de este trabajo. Por añadidura, indagamos en esta investigación, si la poética de la autora se conecta a los apuntamientos de los feminismos interseccionales.

¹ Licenciada en Letras-Lengua Espanhola en Universidade Federal do Pará (UFPA), estudiante de maestría del Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) en (UFPA). Correo electrónico: senamarilialima@gmail.com

² Profesora de Lengua y Literaturas Hispanófonas en Universidade Federal do Pará (Brasil), Licenciada en Letras Lengua Portuguesa (Universidade Federal do Pará – UFPA) y Letras Lengua Española (Universidade da Amazonia – UNAMA), Especialista en Enseñanza de Lengua Portuguesa y Literaturas (Universidade Federal do Pará – UFPA), Magíster en Letras – Estudios Literarios (Universidade Federal do Pará – UFPA), Doctora en Literatura (Pontificia Universidad Católica de Chile - PUC). Correo electrónico: iris_flb@hotmail.com

Desde luego, nuestra investigación se divide en cuatro apartados, además de la introducción y de las consideraciones finales: 1) Texto y contexto en diálogo: una breve reflexión; 2) Diásporas africanas y Feminismos interseccionales 3) Feminismo, resistencia y decolonialidad en poemas de Nancy Morejón.

1.0 TEXTO Y CONTEXTO EN DIÁLOGO

En su libro *Literatura e sociedade* (1985), Antonio Candido propone una mirada minuciosa sobre las relaciones entre la literatura y la realidad social. El teórico brasileño apunta que en el siglo XIX la obra literaria y sus condiciones sociales eran analizadas como un punto crucial para su comprensión, pero luego esta noción fue siendo despreciada. Sin embargo, de acuerdo con el autor brasileño, no se puede tomar estas perspectivas de manera disociada, y que la interpretación de una escritura literaria debe poner atención a factores estructurales y externos: sociales, históricos y culturales. Así, esas dos perspectivas se concilian como etapas fundamentales en el desarrollo interpretativo en las formas de la crítica literaria contemporánea.

Desde luego, Antonio Candido (1985) añade aún que las presiones sociales, de hecho, orientan a el/la escritor/a en mayor o menor grado y, lógicamente, influyen en la forma y en el contenido de la obra. Esto ocurre porque, según el autor, el/la artista filtra y selecciona los factores sociales por medio de una concepción estética que es reelaborada literariamente. Por lo tanto, la literatura es “uma transposição do real para o ilusório por meio de uma esterilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1985, p. 63). Así como, para el autor, la producción literaria es una necesidad de representación del mundo que, a veces, es guiada por una “praxis socialmente condicionada” (*ibid.*, p. 65).

En este marco, sobre las modalidades de estudio de tipo sociológico en el campo literario, Candido apunta que existe, entre otros, el enfoque marxista. Por su parte, en la obra *Marxismo y crítica literaria* (2011), Terry Eagleton sostiene que la crítica literaria marxista busca analizar la literatura a partir de las condiciones históricas que la generan.

En este sentido, el crítico británico hace un aporte fundamental al señalar que hay dos maneras contrarias de relacionar la literatura y la ideología: la primera la comprende como la ideología es expresada de manera artística, y que ella es una manifestación de su época; la segunda entiende que muchas obras literarias son contrahegemónicas y ven esta oposición como

parte de la definición del arte literario. Entonces, el arte “se encuentra en el interior de la ideología, pero también logra distanciarse de ella, hasta el punto de permitirnos «sentir» y ‘percibir’ a ideología de la que surge” (EAGLETON, 2011, p. 60).

En definitiva, adelantamos que los poemas que serán analizados de Nancy Morejón no son meros reflejos de la sociedad colonial y capitalista cubana, si bien son influenciados por estos sistemas y por las vivencias de los sujetos femeninos negros en ellos, también son representaciones e interpretaciones que muestran la enunciación particular de la poeta frente a la evaluación de su cultura y sociedad. Además, hay la necesidad en revisitar el pasado colonial esclavo para representarlo en la poética de Morejón, que es un ejercicio de recuperación de la memoria y la subjetividad de los oprimidos y oprimidas silenciados de la historia.

2.0 DIÁSPORAS AFRICANAS Y FEMINISMOS INTERSECCIONALES

Según Aníbal Quijano (2000), la invención de la raza fue la mejor estrategia de dominación de los últimos 500 años. Con la creación de la desigualdad racial, los colonizadores dividieron los seres humanos en “civilizados” y los “incivilizados, salvajes”.

En América Latina, comienza a propagarse, contrariamente a las imposiciones de la modernidad imperial y de la teoría postmoderna, reacciones epistemológicas y políticas de la academia latinoamericana con la publicación inaugural del trabajo “Colonialidade e modernidade-racionalidade” (1991), del teórico peruano Aníbal Quijano. Así, surge la noción que Nelson Maldonado-Torres llamó “giro decolonial”, que es “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

El giro decolonial fue un hito teórico/práctico, político y epistemológico, pero al inicio carecía de análisis que distinguiera profundamente la sumisión de las mujeres con la imposición del colonialismo y su norma patriarcal. Sin embargo, María Lugones (2020) inicia una mirada más minuciosa sobre los impactos de la colonización en relación con la cuestión género-sexualidad. Para ella, la colonialidad no se limita a una opresión racial, sino también que hay otras formas de dominación, como la patriarcal. Por eso, la teórica argentina, investiga interseccionalmente a las mujeres no blancas a partir de marcadores como: raza, clase y género, sexualidad.

Cabe añadir que, de acuerdo con la filósofa argentina, en la lógica dominante, incluso del feminismo hegemónico (blanco, burgués), la categoría mujer se limita a las blancas, burguesas y heterosexuales. De la misma manera, la categoría de hombre se limita de igual forma a una masculinidad blanca, burguesa y heterosexual. Por fin, la categoría afrodescendiente está relacionada al hombre negro y heterosexual. De esta forma, la falta de intersección entre raza y género, por ejemplo, relega a las mujeres negras a la invisibilidad.

Es importante precisar, a partir de los planteamientos mencionados, que necesitamos complementar el feminismo decolonial con el feminismo interseccional, que son perspectivas teóricas y políticas que se están articulando en la actualidad para dar cuenta de un análisis de los procesos de marginación de las mujeres con mayor rigurosidad histórico-analítica. El término interseccionalidad fue creado por la feminista negra de los Estados Unidos, Kimberle Crenshaw en 1989. En el inicio, el concepto fue utilizado en el campo jurídico para analizar el cruce de las discriminaciones que afectan las mujeres racializadas (negras e latinas). Después, el concepto empezó a ser utilizado por diversas feministas de múltiples nacionalidades para comprender las complejas formas en que las mujeres son oprimidas en sociedades racistas, machistas, homofóbicas, clasistas, etc.

Entendiendo la importancia de la interseccionalidad, hay una vertiente de izquierda revolucionaria marxista que ve este campo y el marxismo como parte de una misma teoría, pues considera necesario percibir que la clase obrera es heterogénea y que las personas no sufren con el sistema capitalista del mismo modo. Después de la esclavitud negra, el racismo siguió como una estructura fundamental para la desigualdad entre los trabajadores, siendo los negros considerados empleados de segunda clase. Por eso, “como denunciaram as feministas negras, a opressão racial e a opressão de gênero combinam-se com maestria para maximizar os lucros capitalistas” (MARTÍNEZ, 2021, p. 266). En este sentido, por los poemas de Nancy Morejón denunciaren los múltiples marcadores que atropellan las mujeres negras, se nota una conexión entre su poética y el pensamiento feminista interseccional.

3.0 FEMINISMO, RESISTENCIA Y DECOLONIALIDAD EN POEMAS DE NANCY MOREJÓN

Nancy Morejón es una poeta, ensayista y traductora que nació en La Habana-Cuba en 1944. Morejón se formó en Licenciatura en Lengua Francesa en la Universidad de La Habana. Y nuestro *corpus* de análisis, *Mujer negra y otros poemas*, organizado por Jean Andrews (2001), es un compilado de poemas de Morejón comprometidos con temas históricos y cotidianos.

Ahora bien, este análisis se centra en dos poemas de Morejón y esta etapa del trabajo será dividida en el estudio de los poemas de acuerdo con el siguiente orden: “Amo a mi amo” (con dos subdivisiones) y “Mujer negra” (con dos subdivisiones).

AMO A MI AMO

Recojo leña para encender su fuego cotidiano.
Amo sus ojos claros.
Mansa cual un cordero
esparzo gotas de miel por sus orejas.
Amo sus manos
que me depositaron sobre un lecho de hierbas:
Mi amo muerde y subyuga.
Me cuenta historias sigilosas
mientras abanico todo su cuerpo cundido de llagas y balazos,
de días de sol y guerra de rapiña.
Amo sus pies que piratearon y rodaron
por tierras ajenas.
Los froto con los polvos más finos
que encontré, una mañana, saliendo de la vega.
Tañó la vihuela y de su garganta salían
coplas sonoras, como nacidas de la garganta de Manrique.

Yo quería haber oído una marímbula sonar.
Amo su boca roja, fina,
desde donde van saliendo palabras
que no alcanzo a descifrar todavía.
Mi lengua para el ya no es la suya.

Y la seda del tiempo hecha trizas.
Oyendo hablar a los viejos guardieros,
supe que mi amor da latigazos en las calderas del ingenio,
como si fueran un infierno, el de aquel Senior Dios
de quien me hablaba sin cesar (MOREJÓN, 2001, p. 184).

La primera estrofa de este poema ilustra la relación íntima y erótica de una mujer esclavizada y “su amo”. En ella, el personaje femenino es la amante amorosa, sumisa, que sirve a su “propietario” con mucho celo. Además, es igualada, por medio del recurso estilístico, a “un cordero”, obediente que enciende el “fuego” de su amo, abanica su cuerpo, entre otras acciones destinadas al placer del hombre blanco.

Ahora bien, al contrario del yo poético (que es la mujer esclavizada), el hombre es un dominador que conduce también la relación física: “Amo sus manos/ que me depositaron sobre un lecho de hierba”; “Mi amo muerde y subyuga”. Y todo ese control corporal y mental sobre la mujer negra e, incluso, sobre territorios ajenos, naturalizado por la ideología colonial, no se muestra de manera nítida para el yo poético, en esa primera parte del poema.

En la última estrofa de esa primera parte, el yo poético recibe una revelación severamente avasalladora: su amado tortura a otros esclavos “en las calderas del ingenio”. Para ella esta imagen se asocia a la del infierno, intensamente difundido por el cristianismo en la colonización y, su amo, cumple el papel del ser diabólico castigador.

Por consiguiente, en la segunda subdivisión, tenemos las siguientes estrofas:

¿Qué me dirá?
¿Por qué vivo en una morada ideal para murciélagos?

¿Por qué le sirvo?
¿Adónde va en su espléndido coche
tirado por caballos más felices que yo?
Mi amor es como la maleza que cubre la dotación,
única posesión inexpugnable mía.

Maldigo

esta bata de muselina que me ha impuesto;
estos encajes vanos que despiadado me endilgo;
estos quehaceres para mí en el atardecer sin girasoles;
esta lengua abigarradamente hostil que no mastico;
estos senos de piedra que no pueden siquiera amamantarlo;
este vientre rajado por su látigo inmemorial;
este maldito corazón.

Amo a mi amo

pero todas las noches,
cuando atravieso la vereda florida hacia el cañaveral
donde a hurtadillas hemos hecho el amor, me veo cuchillo mano,
desollándole como a una res sin culpa
Ensordecadores toques de tambor ya no me dejan oír ni sus
quebrantos, ni sus quejas. Las campanas me llaman...
(MOREJÓN, 2001, p. 184).

Después de conocer el uso de la violencia que su amo emplea para controlar el ingenio, el yo poético comienza a cuestionarse sobre la forma del control colonial y empieza a ganar conciencia de su situación de explotación. Esta mujer, entonces, problematiza la relación amo/esclavo, incomodándose con el espacio donde habita, porque le parece impropio para un ser humano. Y toda esa ideología racista/machista/colonial, que animalizaba a las mujeres negras, empezó a tornarse insoportable para este personaje, así, el amor idealizado anteriormente, ahora es metaforizado como una plaga sobre la “dotación”.

Desde luego, la afrodescendiente rechaza su condición de vida: la vestimenta, el idioma impuesto, sus tareas y el hacer el amor se convierte, en la nueva perspectiva para la mujer, en violación sexual que sufre por parte de su amo. Una demostración de esa opresión se encuentra expuesta en el verso, “este vientre rajado por su látigo inmemorial”, donde surge la cruel metáfora del abuso sexual como un azote, destacando de esta forma la violencia como un modo de placer para el abusador y de castigo para quien la recibe (DAVIS, 2016).

En la última estrofa el yo poético revela su deseo de venganza. En lugar de romantizar la relación sexual con el hombre blanco, esta mujer proyecta una escena de crimen en el escenario donde era explotada sexualmente, y ahora, sádicamente, asesina su villano. Ella, por lo tanto, no quiere ser un objeto placer, sino un sujeto de resistencia anticolonial. Así, en el final del poema ya no hay más la repetición del verso “Amo a mi amo”, que con la aliteración de la consonante “m” y la asonancia de las vocales “a” y “o” provocaban una armonía sonora que contrasta con la desarmonía de la relación entre el hombre blanco y la mujer negra esclavizada. Además, la abolición de este verso (bastante reincidente en el poema) revela el rompimiento con el condicionamiento amoroso, intensificado por los homónimos “Amo” (verbo) y “amo” (substantivo) que sonaban como una regla.

En último lugar, la producción de Morejón elegida para conformar el análisis de este trabajo es “Mujer negra”, la cual será presentada con dos subdivisiones.

Primera parte:

MUJER NEGRA

Todavía huelo la espuma del mar
Que me hicieron atravesar.

La noche, no puedo recordarla.
Ni el océano podría recordarlo.
Pero no olvido al primer alcastraz que divisé.
Altas, las nubes, como inocentes testigos presenciales.
Acaso no he olvidado ni mi costa perdida,
Ni mi lengua ancestral.
Me dejaron aquí y aquí he vivido.
Y porque trabajé como una bestia,

Aquí volví a nacer.
A cuánta epopeya mandinga intenté recurrir.
Me rebelé.

Su Merced me compró en una plaza.
Bordé la casaca de su merced y un hijo macho parí.
Mi hijo no tuvo nombre.
Y su merced murió a manos de un impecable lord inglés.

Anduve.

Esta es la tierra donde padecí bocabajos y azotes.
Bogué a lo largo de todos sus ríos.
Bajo su sol sembré, recolecté y las cosechas no comí.

Por casa tuve un barracón.
Yo misma traje piedras para edificarlo,
Pero canté al natural compás de los pájaros nacionales
(MOREJÓN, 2001, p. 184).

En ese primero apartado del poema, las dos primeras estrofas hablan sobre la memoria de la diáspora negra que hizo el yo poético desde su tierra natal hasta su desconocido destino: América. Una memoria histórica que habla mucho sobre la travesía de este grupo étnico bajo la condición de una inmigración forzada. La noción de este trayecto es explícitamente expresa en el segundo verso, donde el sujeto tácito (ellos) ejerce la acción sobre el yo poético, forzándolo a “atravesar”.

Al mismo tiempo, este yo lírico recuerda muy bien al “primer alcatraz” que divisó (ave migratoria que se alimenta de peces marinos) que, así como todos los pájaros, es históricamente un símbolo de libertad, y en este poema, es devorado, resaltando simbólica y metafóricamente la libertad amordazada. Así, en este pasaje del poema también se representa una de las condiciones insalubres de los viajes en los barcos negreros: la alimentación.

A continuación, en la tercera estrofa el yo poético habla sobre su llegada en América, a este lugar donde fue obligada a trabajar como esclava. Nuevamente, el sujeto tácito surge como el ejecutor de la acción de “dejar”, o mejor, juzgar al sujeto femenino en aquella tierra desconocida. En el segundo verso, con el recurso de la comparación, se nota que surge la imagen de un animal que alude a la figura del yo poético: “una bestia”. Por lo tanto, la forma bestializada con que la esclavizada es tratada representa la manera inhumana como este sujeto era visto en el régimen de explotación esclavista.

La quinta estrofa se inicia con el yo poético obteniendo más conciencia de su condición de explotación. Así, en la segunda estrofa, la voz del poema ilustra la forma cómo el hombre blanco la veía como una mercancía, comprada en la plaza pública: como mujer objetualizada. De hecho, para la ideología colonial, la población negra era nada más que una propiedad que generaba lucro (DAVIS, 2016). De esta forma, la mujer negra era vista como una máquina para coser y como objeto sexual de su amo. Al referirse al hijo, se manifiesta la cruel relación histórica entre el “padre” blanco abusador con su descendiente mestizo, donde el abandono es tan claro que, hasta el nombre, (uno de los derechos fundamentales para la afirmación de la existencia de un ser humano) fue negado al niño. Es crucial añadir que las esclavas para sus “propietarios” no eran madres, “eram ‘reprodutoras’ - animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar” (DAVIS, 2016, p.19).

Dentro de este marco, señalamos un dato pertinente en el poema, la conjunción coordinante copulativa “y” en el fragmento “Bordé la casaca de su Merced y un hijo macho le parí”. Ese detalle subraya una equivalencia, es decir, que el acto de “bordar” y de “parir” son considerados episodios mecánicos de trabajo.

De manera complementaria, la voz del poema apunta también a la precariedad de su morada, “Por casa tuve un barracón”, que además fue erguida por ella misma. En seguida, el yo poético utiliza la conjunción coordinante adversativa “pero” en tono irónico, pues cantó al ritmo “de los pájaros nacionales” aunque la nación no le tenga ofrecido ningún derecho. Desde esta estrofa se comprende la permanencia de la explotación de la mujer negra en la colonia española hasta la creación de la república.

Segunda parte:

Me sublevé.

En esta misma tierra toqué la sangre húmeda

Y los huesos podridos de muchos otros,
Traídos a ella, o no, igual que yo.
Ya nunca más imaginé el camino a Guinea.
¿Era Guinea? ¿A Benín? ¿Era
a Madagascar? ¿O a cabo verde?
Trabajé mucho más.
Fundé mejor mi canto milenario y mi esperanza.
Aquí construí mi mundo.
Me fui al monte.

Mi real independencia fue el palenque
Y cabalgué entre las tropas de Maceo.
Solo un siglo más tarde,
Junto a mis descendientes,
Desde una montaña azul,

Bajé la Sierra
Para acabar con capitales usureros
Con generales y burgueses.
Ahora soy: Sólo hoy tenemos y creamos.
Nada nos es lejano.
Nuestra la tierra.
Nuestro el mar y el cielo.
Nuestras la magia y la quimera.
Iguales míos, aquí los veo bailar
Alrededor del árbol que plantamos para el comunismo.
Su prodiga madera ya resuena (MOREJÓN, 2001, p. 185).

En esta tercera parte la manifestación crítica continua, puesto que se nota una gran insatisfacción con la tierra habitada. Es un territorio que está marcado por prácticas de violencias, una tierra con “sangre húmeda”, que está nutrida por los cadáveres del pueblo negro,

sea por los asesinatos recientes, sea por los más antiguos, solo quedaron “los huesos podridos”. A su vez, en el quinto y cuarto verso se percibe un yo poético que va perdiendo sus recuerdos, la memoria de su lugar de origen, es una duda que le empieza acompañar, por eso la repetición de las interrogaciones.

Esa pérdida de identidad se configura como una de las manifestaciones de la violencia colonial, borrar la historia y la memoria de los oprimidos es hacer que ellos olviden sus orígenes, sus ancestralidades. Así, en medio de ese proceso de borramiento, se identifica una perspectiva del yo poético que difiere de la primera parte en la que aún no había olvidado su “costa perdida”. Sin embargo, esta mujer, finalmente, muestra un sentimiento de pertenencia a ese nuevo espacio, el territorio latinoamericano. A pesar de la inmigración forzada, ella ahora posee otra identidad, pues ya logra reconocer y referirse a ese espacio como “mi mundo”, el pronombre posesivo “mi” explicita esa fijación. En otras palabras, el yo poético, después de todo, se encuentra y se conecta con la tierra cubana.

En la tercera estrofa de esta segunda parte del poema, se manifiesta un yo lírico más revolucionario políticamente y alude a la formación de la república y a la Revolución Cubana. El poema expresa las ganas de libertad y demuestra un fuerte impulso hacia la idea de revolución. En el segundo verso de la tercera estrofa, por ejemplo, esta mujer habla sobre los palenques (comunidades de resistencia negra frente a la opresión de la esclavitud), lugar en que concreta su verdadera expresión de emancipación, “Mi real independencia fue el palenque”. En el verso siguiente, la lógica de resistencia persiste, ahora ella enfatiza que luchó por la independencia de su país junto a José Antonio de la Caridad Maceo y Grajales, conocido como Antonio Maceo. Esta importante figura histórica, fue un militar cubano negro, antirracista y antiimperialista, uno de los comandantes del Ejército Libertador de Cuba durante la Guerra de la Independencia (CAPELATO, 2003). En esta primera estrofa, se revela la importancia de la fuerza y valentía de la mujer negra para la liberación del pueblo afrodescendiente y para la independencia de Cuba.

A partir de la segunda estrofa, de esta cuarta parte del poema se identifica la participación de este sujeto en otra lucha histórica de la clase obrera: la Revolución Cubana. En los versos “Bajé la Sierra”, el yo poético ilustra el movimiento guerrillero liderado por Fidel Castro que se organizó en una región de la Isla llamada “Sierra Maestra” (CALEGARI, 2019). Esta acción culminó con la derrota del dictador Fulgencio Batista y fue un paso gigante dado en el proceso revolucionario para combatir los “generales y burgueses”.

En la última estrofa del poema, el yo poético utiliza el verbo “ser” conjugado en la primera persona del singular “soy”; para indicar que su humanidad y el control de su vida fueron restaurados. La atmósfera de unidad empieza a ser, entonces, identificada en el transcurso de la obra. En los versos siguientes, la mujer negra revela, al emplear los pronombres posesivos “nuestras”, “nuestro” y “nuestras”, que todo lo que antes fue negado a su pueblo (la “tierra”, el “mar”, el “cielo”, la “magia y la quimera”), ahora son bienes comunes de la sociedad posrevolucionaria. En síntesis, notamos que el poema expresa la presencia de la mujer negra a lo largo de la historia cubana y su participación en conflictos importantes, el final de esclavitud, la independencia de Cuba, también el término de la dictadura de Fulgencio Batista y el inicio del proceso de constitución de comunismo en Cuba.

CONSIDERACIONES FINALES

De lo que hemos revisado y abordado en el presente trabajo, es relevante indicar que la poética de Nancy Morejón, conocida por muchos críticos literarios como una producción de resistencia negra y comunista, no universaliza los sujetos negros y obreros; sino que por el contrario, sus escritos poseen una importante perspectiva que visibiliza y problematiza las sumisiones de las mujeres negras en los sistemas de clase, con las tensiones y contradicciones que eso conlleva, siendo una poética de potencia interseccional.

Así pues, Morejón realiza un importante ejercicio crítico, donde podemos escuchar gritos de dolor y resistencia de mujeres afrodescendientes del Tercer Mundo, que llevan las marcas históricas de la sobreexplotación y subordinación. Son verdaderas manifestaciones que se contraponen a la ideología dominante de los sujetos blancos y sus supuestos saberes que constituyen el canon occidental literario, que son representantes de la modernidad/colonialidad. En este marco, la producción de la poeta cubana expresa una escritura de resistencia, particularmente por contrarrestar estereotipos que animalizan a las mujeres negras como revisamos en nuestro trabajo. El manejo de la voz poética le sirve a Morejón para darle voz a las mujeres silenciadas de la historia que han logrado reconocer sus opresiones y las repudian: sus voces son activas y dueñas de sus propios discursos.

En síntesis, para un mundo en lo cual la dominación de clase, el racismo y el patriarcado persisten oprimiendo, liberar las bocas de los sujetos brutalmente marginados por el sistema capitalista y colonial (como las mujeres negras trabajadoras) resulta una tarea de urgencia política y moral, como observamos en la poética de Nancy Morejón. La autora representa

actualmente una voz contrahegemónica necesaria para repensar nuestra América en clave de resistencia y lucha, pues tiene el potencial de desenmascarar la invasión colonial y la colonialidad/modernidad que se sostiene al capitalismo.

REFERENCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CALEGARI; Ana Paula; SALES, Jean (Org.). **Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina**. Aracaju: IFS, 2019.

CAPELATO, M.H. **A data símbolo de 1898: o impacto da independência de Cuba na Espanha e Hispanoamérica**. In: Revista de História. São Paulo. Universidade de São Paulo, n. 22. 2003.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **Marxismo y la crítica literaria**. 2011.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MOREJÓN, Nancy. **BLACK WOMAN AND OTHER POEMS**. London UK: Mango, 2001.

PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina. **Mulheres negras e o marxismo**. Ed: Iskra. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Qué tal raza!**. Revista del CESLA, [S.I.], n. 1, nov. 2000, p.192-200. ISSN2081-1160. Disponível em:

<http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>. Acesso em: 03/08/2021.

SEQUÊNCIA BÁSICA COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA TRABALHAR O CONTO *A PELE NOVA DA MULHER VELHA* DE DANIEL MUNDURUKU

Lanna Fonsêca de Araújo Oliveira (UFPA)¹

Sylvia Maria Trusen (UFPA)²

INTRODUÇÃO

A literatura é indispensável à vida e conforme nos afirma Candido (2004), em seu ensaio sobre *O direito à Literatura*, ela “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004, p.188).

Concomitante a este pensamento, Michele Petit (2009) em seu livro *Os jovens e a Leitura*, apresenta a fala, em primeira pessoa, de rapazes e moças que revelam o que eles pensam a respeito dessa prática. Vejamos o que disse o jovem Daoud:

a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói. A biblioteca me permitiu imaginar filmes, fazer meus próprios filmes como se eu fosse um diretor. Ia com frequência à biblioteca para ler histórias em quadrinhos, mas parava nos livros. Às vezes, lia o resumo de livros grossos e densos, imaginava a história; lia a primeira página, a primeira linha e presumia tudo o que se passava” (Petit, 2009, p.32).

Com este relato, refletimos que a partir de uma visão autêntica acerca da leitura, bem como de sua prática, é possível sair de si, do próprio eu e construir-se como Outro, ao ponto de querer propagar essa arte por meio da própria criatividade, para que outros leitores também ampliem seus horizontes e, assim, tenhamos uma cadeia literária em movimento.

¹ Formada em Letras Língua Portuguesa, pela UFPA Castanhal e Mestra em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEAA, UFPA Castanhal. Email: lannafonseca12@gmail.com

² Professora Doutora, pela PUC do Rio de Janeiro (2006). Pós-doutoramento UFRJ e Professora Associada da Universidade Federal do Pará, do Programa de Pós-Graduação Estudos Antrópicos da Amazônia/PPGEAA. Email: sylviatrusen63@gmail.com

Sob esta perspectiva apresentamos este trabalho que parte da inquietação acerca do baixo nível de leitura por parte de nossos alunos na sociedade em geral, além da restrição de leitura de textos ameríndios, uma vez que, estas narrativas são parte da nossa identidade e cultura.

Por esta razão, ao refletir sobre a importância desta prática em sala de aula, da falta de conhecimento acerca de obras produzidas por povos originários, que muitas vezes não são nomeadas como obras literárias, bem como a falta de ciência a respeito de nossa identidade, cultura e história, nos questionamos: “De que maneira a leitura de narrativas indígenas contribui para o ensino de literatura e de um letramento literário eficiente?”

Para Daniel Munduruku (2017), a literatura indígena perpassa por diversas manifestações culturais “como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais” (Munduruku, 2017, p. 122), além de que esta literatura

não está limitada pela escrita. Ela é também silêncio. Ela também é meditação. Ela é sons de mata, de água, de bicho, de espíritos ancestrais, habitantes de um mundo sensível. Ela é feita de batidas rítmicas de pés no chão acolhedor, é feita de entoações de cantigas imemoriais; de corpos marcados por registros de histórias vivas; de adorno que embelezam os corpos e trazem lembrança de que somos partes de todo (Munduruku, 2013, p. 9).

Nesse sentido, a literatura indígena vai muito além de registros escritos que são imprescindíveis para a certificação de uma bibliografia que deve ser zelada e perpassada às gerações. Contudo, leva-nos a uma vivência prática e experimentada de um mundo ainda “desconhecido” que, com certeza, nos fará imergir nas memórias e histórias de nossos povos, na alteridade indígena, bem como se aproximar ao máximo daquilo que não conhecemos em sua totalidade, mas que podemos despertar em nossos alunos, para que busquem e desejem conhecer, também, as nossas raízes históricas.

Para tanto, esta investigação tem por objetivo apresentar uma sequência básica a partir do livro de Cosson (2014), intitulado *Letramento Literário: Teoria e Prática*, em

que apresenta duas propostas para o ensino de literatura no ambiente escolar, visando a um Letramento Literário eficiente e que verdadeiramente funcione. Trata-se, portanto, de uma *Sequência básica*. A Sequência Básica não é uma receita de bolo, imutável, mas uma sugestão que pode ser acrescida de atividades que contribuam para o processo de letramento literário, a partir de cada realidade.

Este estudo justifica-se pela falta de estratégias muitas vezes negligenciadas nos momentos de leitura em sala de aula, sobretudo com textos da literatura indígena. Além disso, como uma maneira de ler e enxergar tais narrativas de uma maneira única e nunca analisada com a ótica do letramento literário.

Esta proposta de letramento literário a partir da Sequência Básica está ancorada nos estudos de Cosson (2014), por meio do conto de Munduruku (2021), além dos estudos de Candido (1971); Petit (2009); Lajolo (2001) acerca da importância da leitura, bem como de outros estudos, que corroboram com a construção do percurso de letramento literário até a proposta de atividade para a análise do conto.

Assim, a sequência básica apresenta quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Logo, este é um processo que exige um compromisso no bom desenvolvimento em cada etapa para que a leitura se torne prazerosa e não apenas uma obrigação, uma vez que este processo “requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo” (Cosson, 2014, p.54).

Segue, portanto, a sequência básica com detalhes de cada etapa, no apêndice abaixo:

SEQUÊNCIA BÁSICA

MOTIVAÇÃO

PROFESSOR:

- Questione aos alunos se eles já leram narrativas indígenas.
- Se ainda não leram, apresente a importância de conhecer tais narrativas.
- Motive-os acerca das histórias, alegorias e curiosidades que cada literatura indígena apresenta.
- A partir desse questionamento levante uma discussão de o porquê dessas narrativas não serem tão conhecidas e trabalhadas em sala de aula.
- Após as respostas e conversa acerca destas narrativas, pergunte sobre as lendas folclóricas que eles conhecem, como conheceram, como eles pensam que elas chegaram até nós, se sempre houve livros escritos com estas narrativas ou se elas também foram passando de geração em geração etc.
- Após essa discussão em sala, solicite que realizem uma tarefa em casa: Que pesquisem narrativas indígenas e levem na próxima aula, para compartilharem com a turma.

PROFESSOR:

- Ao levarem os textos solicitados, levante algumas questões com os alunos da turma:
- “Onde os textos foram encontrados?”
- “Foi simples de encontrá-los?”
- “A escola disponibiliza de livros com narrativas orais e autores indígenas?”
- “Se não há estes textos na escola, o que há de errado?”
- “Porque não é tão simples de encontrar estes textos, bem como outras obras na biblioteca?”
- (Além destas perguntas, o professor pode levantar outros questionamentos, de acordo com a direção que as respostas tomarem.

PROFESSOR:

- Na aula seguinte, apresente os objetivos de eles levarem as narrativas indígenas para a sala de aula.
- Qual o objetivo de conhecermos estas narrativas?
- Por que eles ainda não são tão valorizados em sala de aula?
- O que elas impactam e mudam em nossa história?
- Elas são importantes para a nossa cultura?
- Elas fazem parte da nossa identidade?
- Que características fortes dos povos indígenas elas apresentam?
- Vocês acreditam que estes textos são muito conhecidos?
- Sugestão: inserir discussão sobre os termos “índio”, “indígena”, “povos originários”
 - ❖ A partir de todos esses questionamentos e discussão em sala de aula, juntamente com os alunos, apresente o livro *Contos Indígenas* de Daniel Munduruku.
 - ❖ Questione se eles já conheciam este autor.
 - ❖ Antes de ler o Conto em questão: *A pele Nova da mulher velha*, fale acerca da importância de conhecer nossa história, nossas raízes e nossa cultura por meio dos textos indígenas com uma introdução, apresentando a beleza que eles carregam.

INTROUÇÃO

PROFESSOR:

- Nesta fase introdutória, apresente o título da obra e o conto em questão, e levante hipóteses com os alunos acerca do que provavelmente a narrativa tratará.
- Algumas questões podem ser introduzidas como:
 - ❖ O que vocês imaginam que o texto trata a partir de seu título: “A pele nova da mulher velha”?
 - ❖ Como alguém pode ser novo se é velho em idade?
 - ❖ (A partir destas perguntas e das respostas, a reflexão já pode ser gerada antecipadamente)

PROFESSOR:

- Agora vamos adentrar ao texto e apresentar, inicialmente, a biografia do autor Daniel Munduruku.

Daniel Munduruku

Daniel Munduruku Monteiro Costa (Belém, Pará, 1964) é Escritor e educador. Sua literatura é predominantemente voltada para o público infanto-juvenil e remonta à tradição oral indígena, compreendendo fábulas, contos e mitos de criação. Já seus textos acadêmicos abordam principalmente questões educacionais, identitárias, culturais e linguísticas do povo Munduruku.

Na escola, durante a década de 1970, Munduruku é proibido de falar sua língua original e de praticar sua cultura, além de sofrer com o preconceito e a incompreensão por parte dos não indígenas. Com o término do ensino fundamental, Munduruku segue os estudos no seminário Salesiano, com o objetivo de se tornar

Em 1992, ingressa no mestrado em antropologia social pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa sobre o povo Munduruku no contexto cultural do Alto Tapajós. Durante a pesquisa, Munduruku retorna ao seu povo, volta a dar aulas e percebe que as histórias que conta aos educandos não estão escritas. Em 1996, interrompe sua pesquisa de mestrado e publica seu

PRINCIPAIS OBRAS

São mais de 50 obras, mas estas podem ser apresentadas como as principais:

1. A palavra do Grande Chefe. Global Editora, 2008
2. *Coisas de índio*, 2000, Callis Editora
3. Como surgiu – mitos indígenas brasileiros, 2011. Callis Editora
4. *Contos indígenas brasileiros*, Global Editora, 2005
5. Histórias de índio, Companhia das Letrinhas, 1997
6. *Histórias que eu vivi e gosto de contar*, 2006 – Callis Editora.
7. Memórias de Índio – uma quase autobiografia, 2016 – EDELBRA
8. Outras tantas histórias Indígenas de origem das coisas e do universo, 2008 – Global Editora
9. Um dia na aldeia. Melhoramentos, 2012.
10. Vozes Ancestrais. FTD, 2016

Fonte: <https://barco.art.br/10-livros-daniel-munduruku/>

Um ponto importante a focar na biografia de Daniel Munduruku é o fato de que em 2023 o autor estreou como ator na novela “Terra e Paixão”, de Walcyr Carrasco, dando vida ao personagem Jurecê, um homem de sabedoria, um pajé na trama, sendo uma espécie de conselheiro no núcleo principal da novela, fez parte como consultor: **“Os diálogos ali travados tinham uma participação nossa, uma leitura prévia que permitia que não se reproduzisse preconceitos ou palavras pouco dignas de se relacionar ou se referir aos indígenas”**, disse Munduruku em entrevista à TV Liberal.

<https://redeglobo.globo.com/pa/tvliberal/noticia/daniel-munduruku-e-um-dos-roteiristas-de-falas-da-terra.ghtml>. Acesso em 22 de março de 2024.

PROFESSOR:

- Após apresentar os principais livros do escritor Daniel Munduruku e levantar uma discussão acerca dos títulos das obras, das imagens que ilustram as capas e de cada um os elementos importantes para conhecer sobre estas narrativas, adentraremos ao texto específico.
- Em um primeiro momento, a leitura pode ser realizada de forma individual e silenciosa. Posteriormente, a leitura pode ser oral, com entonação valorativa para que leve cada aluno/leitor à realidade do texto.

LEITURA

*A pele nova da mulher velha*

Em tempos muito antigos, contavam os avós *Nambikwara*, havia uma mulher muito velha. Alguns até diziam que ela chegava a ter mais de 165 anos de idade. Por ser assim tão velha, todo mundo havia se afastado dela. Dessa forma, a mulher vivia sozinha numa casa que ela mesma construiu usando a força de seus braços.

Um dia, a mulher dormiu na sua *sixsú* e teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava.

Apenas uma coisa a deixava um pouco triste: ela não conseguia encontrar penas para fazer cocar.

Quando ela acordou, continuou achando que o sonho tinha sido uma mensagem que havia recebido do mundo dos espíritos e que ela podia voltar novamente e virar mocinha. Mas tinha o problema das penas.

Como encontrá-las?

Foi então que ela descobriu que um rapaz de uma outra aldeia viria passar a noite em sua casa. Imaginou, assim, que seus problemas haviam sido resolvidos: ela pediria ao rapaz que fosse encontrar penas do pássaro tucano para si. E assim o fez.

Aquele rapaz, que também não gostava dela e sentia um certo receio da velha, não quis contrariá-la e foi para a mata atrás do pássaro.

Durante dois dias o jovem procurou, procurou, procurou, até encontrar o que lhe havia sido pedido. Flechou a ave e retornou à aldeia. A mulher, quando viu o moço chegando, deu pulos de alegria e ficou muito feliz. Ficou tão emocionada e contente que fez um monte de enfeites. Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo! E muito bonita, também. Estava tão bonita e elegante que pensou:

“Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!”

Pensando assim, saiu do rio e pendurou sua pele antiga sobre o galho de uma árvore. Estava tão cheia de si, orgulhosa com sua nova condição, que nem se deu conta de um grupo de meninos que por ela passou em direção ao rio. Quando lembrou, gritou de onde estava:

— Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho da árvore. Pode ser muito perigosa para vocês!

As crianças, porém, não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flecharam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada.

A menina – que era a velha remoçada – desconfiou de tanta zombaria que foi ver o que estava acontecendo. Quando lá chegou, ficou desesperada com a desgraça que os meninos haviam feito em sua pele. Seu desespero foi tamanho que jurou a todos eles:

— Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer!

E assim aconteceu.

A mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu.

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam.

Glossário

Nambikwara – Povo que habita o noroeste de Mato Grosso e o sul de Rondônia. Pertence a uma família linguística isolada, não filiada a nenhum tronco. É falante de três línguas distintas entre si e diversos dialetos. Vive de caça, pesca e coleta.

PROFESSOR:

- Após a leitura do texto proposto, podes solicitar que os alunos compartilhem a experiência da leitura com a turma, seja em grupo ou de modo individual.
- Algumas questões podem ser levantadas como: “O texto corresponde à expectativa a partir da leitura do título?”
- Além destas, outras questões podem ser levantadas a partir das respostas dos alunos e da interação deles, conforme a abertura à reflexão.
- Uma reflexão importante a ser levantada é quanto a imagem que ilustra o conto. Logo, algumas perguntas podem ser realizadas, como:
 - Que elementos da imagem ilustrativa nos remetem aos povos indígenas?
 - Quais os personagens ilustrados no conto?
 - Que expressões as imagens dos personagens nos retratam?
 - Qual a importância dos assessorios e alegorias para os povos ameríndios?

INTERPRETAÇÃO

PROFESSOR:

- Esta fase de interpretação promove a interação entre os alunos, o texto e o mundo que os cercam, pois além de uma interpretação mais interna, a interpretação externa também acontece e o que os alunos vivenciam ou conhecem sobre o que é social vai interferir significativamente nesta etapa.
 - Por isso, sugerimos algumas atividades a serem realizadas, mas, você, professor, pode acrescentar conforme a própria criatividade e necessidade.
 - “Ao ler este conto, que outras narrativas orais você recorda?”;
 - “Qual a importância de ler esses textos?”;
 - “O que podemos aprender com esses textos?”;
 - “Como esse texto lhe faz ver o outro?”;
 - “A transformação do personagem gera algo novo em você?”;
 - “O que você mudaria em você, caso pudesse trocar de “pele”?”;
 - Você conhece pessoas idosas? Quem?
 - Qual a aparência de pessoas mais idosas?
 - A pele física delas faz referência ao tempo e a algum comportamento?
 - As pessoas idosas são importantes em sua vida?
 - Elas te ensinam algo?
 - Por que as pessoas envelhecem?
 - Você vai envelhecer?
 - Percebe que está envelhecendo?
 - “Que reflexão podemos tirar do texto em questão?”;
 - “O texto em questão nos torna mais sensíveis às questões humanas?”;
 - “São apenas mudanças físicas que o texto nos propõe?”.
 - Em nossa vida as mudanças são constantes?
 - Que relação de alteridade percebo no decorrer da minha vida em minhas relações?
-
- ❖ Estas são algumas perguntas que podem ser realizadas após a leitura do texto e compartilhadas com a turma.
 - ❖ Podes sugerir a criação de um ensaio para o jornal da escola acerca do texto lido; caso não haja esse projeto de jornal, pode ser criado juntamente com os alunos para publicação dos textos, das análises do conto para que a comunidade escolar conheça as obras indígenas e, cada vez mais, esteja presente no repertório de leituras do processo de letramento literário.
 - ❖ Os textos produzidos pelos alunos também podem ser publicados em um blog criado pelos próprios alunos e alimentado com atividades de literatura.
 - ❖ Outra proposta é a criação de uma canção autoral ou paródia com o conteúdo dos textos, uma vez que ativa a criatividade dos alunos, utilizando a inteligência musical como metodologia, além de proporcionar uma aula diferente.
 - ❖ Outra proposta ainda é solicitar aos alunos que realizem uma apresentação teatral acerca do conto, ou uma reprodução teatral da própria narrativa oral.

A partir desta visão, professor, puedes realizar uma atividade voltada para a questão do sonho e do propósito que cada aluno deseja alcançar. Assim, a literatura de modo geral, mas o conto em questão, seriam utilizados para levá-los a esta reflexão acerca da provocação que o texto gera no leitor. Além disso, questionar também sobre que indagação o conto gera e propõe acerca das mudanças que são necessárias para se alcançar o que se almeja tanto no aspecto interior como exterior da vida.

Outra atividade a ser solicitada é uma pesquisa sobre alguma canção que retrate tal realidade da cultura nativa indígena. O professor pode levar a canção: *"Belém-Pará-Brasil"*, de *Mosaico Ravena*. <https://www.youtube.com/watch?v=EJbi9rp0xhE>

Vão destruir o Ver-o-Peso

Pra construir um Shopping Center

Vão derrubar o Palacete Pinho

Pra fazer um Condomínio

Coitada da Cidade Velha

Que foi vendida pra Hollywood

Pra se usada como albergue

No novo filme do Spielberg

Quem quiser venha ver

Mas só um de cada vez

Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês

A culpa é da mentalidade

Criada sobre a região

Por que é que tanta gente teme?

Norte não é com M

Nossos índios não comem ninguém

Agora é só Hambúrguer

Por que ninguém nos leva a sério?

Só o nosso minério

Quem quiser venha ver

Mas só um de cada vez

Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês

Aqui a gente toma guaraná

Quando não tem Coca-Cola

Chega das coisas da terra

PROFESSOR:

- ❖ As seguintes perguntas podem ser levantadas a partir da canção:
“Que relação podemos estabelecer entre as canções e a literatura indígena?”;
- ❖ “Acerca da canção: ‘Belém-Pará-Brasil’, que reflexão gera em nós cada uma das estrofes e o refrão da música?”;
- ❖ “A partir da discussão acerca da pouca difusão da literatura indígena e do conto em questão, que reflexão sensível pode gerar em nós?”;
- ❖ “Que relação podemos estabelecer entre a canção e o conto acerca do indígena?”;
- ❖ “Que relação podemos estabelecer e refletir acerca de nossa cultura, a partir da canção ‘Belém-Pará-Brasil’ e o conto ‘A pele nova da mulher velha’?”.

- ❖ Outro ponto importante a destacar é o fato de não se utilizar mais a terminologia: “índio”. Logo, o professor pode sugerir aos alunos que pesquisem o porquê desta mudança, a data, atual etc. Para auxiliar nesta pesquisa, sugerimos a apresentação do vídeo de uma indígena, Márcia Wayna Kambeba, que declama o poema: “índio eu não sou” e pode ser encontrado no youtube, no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=ERrggCQvK_o.

PROFESSOR:

- ❖ Podes sugerir aos alunos que façam finais diferentes para o texto, proporcionando a eles uma leitura diferente da proposta pelo autor. Logo poderiam propor questões como:
- ❖ “Que outro final você daria à personagem principal?”;
- ❖ “Que outra mudança você sugeriria à personagem?”
- ❖ “A mudança da personagem é apenas física?”
- ❖ “Que mudança a personagem sugere em nós?”;
- ❖ “Que mudança física você faria em você, caso possível?”;
- ❖ “Que mudança interior, de pensamento, de perspectiva você faria, caso fosse possível?”.

PROFESSOR:

- ❖ Após toda a etapa de leitura da Sequência Básica, compartilhe com os alunos acerca da experiência de realizar tal atividade com eles e solicite que eles partilhem etc.
- ❖ Esta é uma proposta que pode ser realizada em sala de aula, nas aulas de Literatura, para que as narrativas orais indígenas sejam cada vez mais conhecidas por todos nós, e, conseqüentemente, conheçamos nossa identidade, nossa cultura, compreendendo que estes textos são parte de nossa literatura.
- ❖ As atividades podem ser adaptadas, acrescidas de outras pesquisas. O intuito é realizar cada etapa com muito empenho para que o objetivo seja alcançado: fazer dos textos literários conhecidos, refletidos, para gerar inquietação, reflexão, perspectiva, indagação, alteridade.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática / Rildo Cosso. – 2. E., 4ª reimpressão.- São Paulo : Contexto, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que toda prática de leitura deve chegar ao ponto de levar o aluno à reflexão, Cosson (2014) elucida que “ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014, p.324). Assim, compreende-se que há uma relação de alteridade em cada prática de leitura que realizamos e propomos a cada aluno. Por isso, também, o sentido do texto transita nossa relação efetiva entre um e outro com a necessidade de “estar aberto a multiplicidade do mundo” que a leitura pode proporcionar.

O letramento literário possibilita, além de muitos aspectos, a percepção de que “o bom leitor agencia com os textos os sentidos do mundo, [...] uma vez que a leitura é um concerto de muitas vozes” (Cosson, p.333-334). Dessa forma, há uma vastidão de possibilidades ao adentrar ao mundo literário. De início, com certeza exigirá esforço, disciplina, perseverança, mas com o tempo essas virtudes serão acompanhadas de prazer e de uma livre vontade, longe de qualquer obrigação.

No mundo da leitura, há uma compreensão equivocada de que a palavra poética, por ser cativante, encantadora, deve ser apenas expectada, de modo que o leitor permaneça mudo e extasiado. Contudo, ela deve inserir o leitor e instigá-lo a dialogar com estas percepções e levá-lo a propagar esta imersão poética, contribuindo com novas criações, como uma resposta à leitura e a arte apreciadas.

Como toda arte, a literatura ilumina a escuridão da ignorância. Conforme postula Mariza Lajolo, “discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos” (Lajolo, 2001, p.13). Desse modo, o professor pode buscar condições para que o aluno encontre sentido na leitura. Para isso, ele, antes de tudo, deve ter encontrado esse caminho em suas escolhas literárias. Sendo assim, não basta ler para formar bons leitores e humanizados, porém, dar testemunho por meio de suas práticas,

que a leitura humaniza e transforma a mentalidade, as escolhas, as percepções, as atitudes do cotidiano etc.

Fala-se muito sobre estratégias de leitura, de como atrair o leitor, de tantas metodologias que fariam a aprendizagem aumentar, no entanto, são tentativas muitas vezes fracassadas, pois, antes de tudo, esquece-se que deve haver, primeiro, a vontade, o querer do aluno em busca de disciplina e constância para que ele desperte e busque a perseverança nos estudos e na leitura.

Esta, portanto, vem com a prática e com o esforço. Talvez, mostrar os benefícios da leitura e dos estudos seja mais interessante e gere interesse do que simplesmente fantasiar as metodologias e se deparar com o fracasso. A este respeito, Cosson (2014) elucida que

na escola, a leitura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, com nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2014, p.334).

Por isso, o incentivo à leitura, a partir da escola, deve ser planejado de maneira construtiva, com esta verdadeira intenção de formar bons e proficientes leitores. Ou seja, não deve ser uma prática obrigatória, feita apenas para cumprir currículo, mas para mudar o cenário, ainda que pequeno, mas que, com certeza, fará a diferença na vida e na prática social de cada aluno bem formado.

Desse modo, a seleção dos textos escolhidos para a leitura parte dos professores, que é o intermédio dessa leitura, e, infelizmente, muitas vezes, o repertório escolar permanece o mesmo, com as leituras já selecionadas há anos. Nesse sentido, o professor pode, também, buscar um novo repertório, compreendendo que é por meio dele que tal prática avançará ou não. “Isso explica [...] a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a

indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (Cosson, 2014, p.372).

Esta proposta de Sequência Básica, por sua vez, não é uma receita de bolo, imutável, como já mencionado, contudo, é o ponto de partida para o incentivo a um novo modo de olhar a literatura, sobretudo os textos indígenas.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática / Rildo Cosson. – 2. Ed., 4ª reimpressão.- São Paulo : Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2: **sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel (2021-05-27T22:58:59). **Contos Indígenas Brasileiros**. Global Editora. Edição do Kindle.

MUNDURUKU . Apresentação. **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 9, 2013

<https://redeglobo.globo.com/pa/tvliberal/noticia/daniel-munduruku-e-um-dos-roteiristas-de-falas-da-terra.ghml>. Acesso em 22 de março de 2024.

<https://barco.art.br/10-livros-daniel-munduruku/>. Acesso em 22 de março de 2024

<https://www.youtube.com/watch?v=EJbi9rp0xhE>. Acesso em 22 de março de 2024

https://www.youtube.com/watch?v=ERrggCQvK_o. Acesso em 22 de março de 2024

TRIÁDICOS, UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA DA PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PAES LOUREIRO

Ana Beatriz Araújo Elias (UEPA)¹

Raphael Bessa Ferreira (UEPA)²

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “*Triádicos* - uma análise estilística da produção contemporânea de Paes Loureiro”, analisa o gênero lírico triádico na obra do autor, com foco na poesia e em seus elementos retóricos e expressivos. Por meio dessa análise, busca-se compreender a dinâmica entre forma e conteúdo na produção do poeta, revelando camadas de significados presentes na interação estética do chamado triádico, que dá título ao livro.

Segundo Monteiro (2005), a estilística, definida como a ciência da expressividade, possui “uma dupla finalidade: considerar os aspectos de construção do texto e analisar o prazer estético por ele veiculado” (Monteiro, 2005, p.21). Partindo desse princípio, observa-se que Paes Loureiro utiliza recursos como significação polissêmica, estrutura métrica híbrida e sonoridade lírica para criar uma poesia reflexiva e profundamente ligada à cultura amazônica.

O livro *Triádicos* se destaca pela inovação formal e conteúdo denso, articulando temas universais e regionais de maneira concisa. A estrutura em tercetos autônomos resgata a tradição lírica enquanto explora novos horizontes estéticos. A linguagem poética entrelaça o regional e o formal, unindo o dialeto amazônico ao léxico culto, o que proporciona um diálogo entre as lendas, paisagens e a vivência amazônica com questões humanas e filosóficas de alcance universal.

Assim, este trabalho propõe-se a investigar os aspectos expressivos e estilísticos do triádico, gênero lírico criado por Loureiro e composto por poemas em “pequenos formatos”. Estabelecendo paralelos com outros gêneros poéticos fixos de três versos, como o haikai, a *terza rima* e o poetrinx, destacam-se as diferenças temáticas e estruturais, evidenciando a singularidade do gênero triádico. Apesar da concisão, os

poemas de Loureiro mergulham profundamente em reflexões sobre a experiência humana, criando um novo espaço estético na lírica contemporânea.

¹ Discente do terceiro ano da Graduação em Letras – habilitação em língua portuguesa – da UEPA. E-mail: anabeatrizaraujoelias603@gmail.com

² Professor Adjunto II da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL) da UEPA. E-mail: ru-98@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

A estilística como método de crítica literária é o estudo do estilo, que é a maneira única e pessoal que cada escritor tem de usar a linguagem, revelando aspectos de sua personalidade, do contexto cultural e histórico ao qual o artista está inserido, bem como suas intenções ao escrever determinado texto, sendo possível apreciar a singularidade de cada escritor através deste tipo de análise. Ao olhar como as palavras e frases são usadas, a estilística revela o efeito especial que elas têm, não só em termos de beleza, mas também no significado que transmitem.

Este campo de estudo não se limita apenas a analisar a escolha lexical ou as estruturas gramaticais imbuídas na confecção de um gênero textual; ele se aprofunda na essência da expressividade, revelando como os aspectos semânticos, fonéticos, morfológicos e sintáticos se entrelaçam para conferir ao texto um efeito estilístico que cativa e move o leitor. Segundo Ravoux-Rallo:

A estilística não deve “submergir no impressionismo” e deve ser “formal e estrutural”. Isso significa, em primeiro lugar, que seus pressupostos serão linguísticos, e que o crítico se dedicará a uma análise interna do texto, no qual ele vê certa autonomia. O que ele quer discernir são os fatos de estilo que impressionam o leitor; além disso, o valor estilístico dirá respeito às relações entre fatos de estilo e contexto. (Ravoux-Rallo, 2010, p.131)

Outros recursos expressivos presentes nos textos literários são empregados de maneira criativa e impactante para transmitir significados profundos e provocar emoções. A estilística, como ferramenta analítica, nos permite desvendar os detalhes intrínsecos da criatividade linguística.

Ao compreender como determinadas escolhas linguísticas contribuem para a construção de significados, mergulhamos na essência da expressividade textual. Metáforas, metonímias, hipérboles e ironias, por exemplo, são algumas das ferramentas que conferem aos escritos uma dimensão estilística singular.

Esses recursos não apenas embelezam o texto, mas também nos permitem explorar conceitos complexos e transmitir emoções de forma vívida. Assim, a estilística revela a magia por trás das palavras, cativando e movendo o leitor em direção a uma compreensão mais profunda da literatura. Conforme Cressot:

O domínio da estilística tem fronteiras com o de numerosas outras disciplinas: da fonética, uma vez que os sons, a articulação, a entoação, são susceptíveis de repercussões afectivas; da lexicologia, inútil dizê-lo; da gramática normativa, que permitirá detectar os desvios e apreciar a sua

oportunidade; da gramática histórica que, em suma, é a história de sucessivas escolhas; da linguística geral. (Cressot, 1970, p.20)

A estilística, portanto, não se restringe a enfeitar o texto ou ao simples uso de figuras de linguagem. Ela serve como uma ferramenta profunda de análise, revelando a complexidade do pensamento do autor e suas intenções artísticas. Ao examinar os sons, o ritmo e a estrutura da obra, a estilística vai além do nível superficial, revelando camadas de significado e emoção que muitas vezes escapam à leitura imediata. Por meio dessa abordagem, é possível desvendar as sutilezas culturais e psicológicas que as escolhas linguísticas carregam, oferecendo ao leitor uma compreensão mais rica da obra literária.

Ao analisarmos a obra de Paes Loureiro, torna-se evidente como as questões de estilo desempenham um papel central em sua produção poética. O autor possui seu próprio estilo, evidentemente, imbuindo seus versos com uma musicalidade e um ritmo que evocam emoções profundas e refletem a complexidade de sua visão de mundo. Suas escolhas lexicais, muitas vezes repletas de metáforas, oferecem ao leitor um convite à reflexão e à interpretação.

O Estilo de João de Jesus Paes Loureiro constitui um mosaico detalhado e intrincado, formado pelos elementos da linguagem, cultura e biodiversidade da Amazônia. Seu estilo é uma celebração da região, captando sua essência através de uma poética que ressoa com a voz da floresta e o espírito do seu povo.

A obra de Paes Loureiro é caracterizada por uma fusão de elementos tradicionais e contemporâneos, refletindo a dualidade entre o antigo e o novo. Em suas obras, o autor emprega metáforas que descrevem não apenas a exuberância natural da Amazônia, mas também as tensões sociais e ambientais que ela enfrenta. Suas palavras são como ecos que se propagam pela vastidão verde, trazendo à tona as histórias e os desafios da região. Prova disso pode ser constatado no excerto abaixo, extraído do poema “Barcarolas”:

A canoa sobre a onda.
O homem sobre a palavra.
Coisa como o rio, profunda,
sintaxe de fina lavra.
Atrás da canoa, espuma.
Atrás do homem, suor.
O alvo horizonte alonga
o verso sempre maior.
(Paes Loureiro, 1991, p.19)

A “canoa sobre a onda” e o “homem sobre a palavra” simbolizam a jornada e a busca por significado, respectivamente. O rio, com sua profundidade, representa a

complexidade da vida e a “sintaxe de fina lavra” sugerindo uma construção cuidadosa e artística da linguagem. A musicalidade é evidente na escolha das palavras e na estrutura rítmica. A barcarolas são canções tradicionalmente cantadas por gondoleiros, e o poema emula essa musicalidade através de um ritmo que flui como a água, refletindo o movimento da canoa e a fluidez do rio.

Essa fluidez rítmica complementa o tema da dualidade, um elemento central da obra, que explora a interação entre o antigo e o novo, o tradicional e o contemporâneo. O poema reflete sobre a passagem do tempo e a continuidade da vida, onde o “alvo horizonte alonga”, simbolizando tanto o futuro quanto a expansão do conhecimento e da expressão poética.

O autor utiliza a lírica da poesia para expressar a complexidade das relações entre o homem e a natureza, criando um diálogo entre a sabedoria ancestral e as questões contemporâneas. A intertextualidade é uma ferramenta chave em sua escrita, permitindo-lhe entrelaçar referências culturais e literárias que enriquecem o texto e convidam à reflexão. Conforme Cardoso e Ferreira:

Em seu fazer poético, Paes Loureiro estabelece um espaço reflexivo, tanto no plano da expressão ou da forma, quanto na compreensão dos múltiplos sentidos expressos nas relações significativas do jogo entre as palavras (plano do conteúdo). Transcendendo a linguagem banal e cotidiana da comunicação rumo a uma dimensão simbólica do homem amazônico, o poeta traz à tona tanto sua realidade, quanto as lendas de sua região. (Cardoso; Ferreira; 2019, p.220)

O estilo de Paes Loureiro é um convite para reconhecer e valorizar a Amazônia não apenas como um bioma, mas como uma fonte de inspiração e conhecimento. Seus “Ecos da Amazônia” são um lembrete poderoso da necessidade de preservar tanto a beleza natural quanto a riqueza cultural da região para as gerações futuras. Isso pode ser visto no trecho abaixo, oriundo de “Cântico XLII”, de *Porantim*:

Que águas a este rio
darão meus cantos,
riomar que nos meus olhos tem crescido
agora, nesta hora, Canoeiro
(o sonho de uma sombra)
(Paes Loureiro, 2000, p.94)

O “sonho de uma sombra” pode ser interpretado como a reflexão do canoeiro sobre sua própria existência efêmera, uma sombra passageira sobre as águas eternas do rio. A estrutura do poema é fluida, refletindo o movimento constante da água. Não há rigidez nas formas, assim como não há formato fixo nas margens de um rio que

serpenteia pela floresta. Essa fluidez é um reflexo do próprio estilo de Paes Loureiro, que prefere uma forma mais orgânica e menos constricta pela métrica e rima tradicionais. A linguagem é rica em imagens sensoriais.

O poeta utiliza metáforas para criar sensações que transportam o leitor para o coração da Amazônia. As “águas” que o poema menciona podem ser vistas como uma metáfora para a vida, com seus altos e baixos, suas calmarias e tempestades. O uso de repetição e paralelismo no poema serve para enfatizar a natureza cíclica do tempo e da vida na Amazônia. A repetição de sons idênticos cria um efeito hipnótico que reforça a conexão entre o homem e a natureza.

Exemplo disso é o verso: “Que águas a este rio darão meus cantos”, em que pode ser identificada a repetição de estruturas gramaticais similares para criar ritmo e reforçar significados. No contexto do poema, o paralelismo ajuda a enfatizar a relação entre o canoieiro e o rio, entre o eu lírico e a natureza, e entre os cantos e as águas, sugerindo uma harmonia e interconexão entre eles. Além disso, o paralelismo pode ser observado na maneira como o poema equilibra ideias de movimento e estase, como na expressão “o sonho de uma sombra”, que contrasta a ideia de sonhar (um ato dinâmico e criativo) com a de uma sombra (algo estático e dependente de outra presença).

Em resumo, o poema captura a essência da experiência amazônica. Através de sua linguagem poética, Paes Loureiro nos convida a contemplar a beleza e a complexidade da vida, refletida nas águas sempre mutáveis do rio. A produção lírica do autor revela uma obra que desafia o leitor a olhar além da superfície e mergulhar nas profundezas da existência humana e da natureza selvagem.

O triádico é uma forma de poesia compacta, criada por João de Paes Loureiro, com o objetivo de estimular a reflexão do leitor. Este estilo autônomo se destaca por sua brevidade e capacidade de evocar profundas interpretações. A estrutura do triádico é composta por tercetos, semelhante ao haikai, poetrix e a *terza rima*, mas com características únicas que refletem a identidade amazônica. Paes Loureiro utiliza essa forma para expressar e valorizar as simplicidades da Amazônia, suas raízes e a natureza ao redor.

Os gêneros líricos de três versos - haikai, poetrix e *terza rima* - compartilham a concisão da forma, mas divergem em estrutura, tema e propósito. O Haikai, por exemplo, originário do Japão, é um poema breve que captura a essência de um momento na natureza. Com 17 sílabas distribuídas em três linhas (5/7/5), ele é um retrato lírico

do instante, sem título ou rima externa, onde o autor se faz observador silencioso dos ciclos naturais.

Já o poetrix é um gênero contemporâneo, oriundo da internet brasileira, que permite maior liberdade temática. Com até 30 sílabas métricas no total, ele aborda qualquer assunto, refletindo sobre o passado, presente ou futuro, é intitulado e permite a presença do autor, que participa ativamente para transmitir sentimentos e pensamentos.

A *terza rima*, desenvolvida na Itália por Dante Alighieri, é composta por tercetos encadeados, onde a rima de um terceto se liga ao próximo (ABA BCB CDC...). Sem restrição de comprimento, a *terza rima* culmina com uma linha ou um dístico que ecoa a rima do terceto final, oferecendo um fechamento harmonioso ao poema. Esses quatro gêneros demonstram a versatilidade e a riqueza da poesia lírica, cada um com suas regras e liberdades, proporcionando diferentes maneiras de expressão poética.

O triádico é um gênero poético que se liberta da métrica fixa, permitindo uma variação no número de sílabas por verso. Apesar dessa liberdade, a maioria dos poemas da obra adota a métrica decassílabo. Na escrita do triádico, há uma fusão entre o dialeto regional e o léxico formal, proporcionando uma experiência poética que ressoa tanto com a cultura local quanto com um público mais amplo. Essa abordagem dual não só torna a poesia acessível, mas também enriquece a experiência do leitor ao conectar a autenticidade da cultura amazônica com uma linguagem que ressoa em contextos mais amplos. Essa fusão permite que as obras de Paes Loureiro se dirijam tanto ao público local, que se identifica facilmente com as expressões e referências culturais, quanto aos leitores de outras regiões, que encontram na sonoridade e nas imagens poéticas uma ponte para o universo amazônico. Assim, o triádico se revela como um meio de diálogo cultural, onde a simplicidade das palavras carrega consigo a profundidade de um legado histórico e emocional, promovendo uma apreciação mais rica e diversa da poesia.

Exemplo disso pode ser visto num dos poemas do ciclo “Oficina Poética”, poema 16, que integra o livro *Triádicos* (2019):

A palavra me olha do poema
feito virgem no cio.
Deseja um signo que a reflora.
(Paes Loureiro, 2019, p.29)

O poema utiliza a personificação da palavra, que “olha” e “deseja”, como uma metáfora para a própria linguagem, que anseia por significado e expressão. A imagem de

“virgem no cio” sugere uma tensão entre a pureza da forma poética inexplorada e a urgência de ser preenchida com significado, refletindo a dualidade entre o novo e o conhecido, entre o regional e o universal. De acordo com Cardoso e Ferreira:

A obra poética de Paes Loureiro gira em torno de temáticas íntimas à realidade da Amazônia, justamente por questionar eventos socioeconômicos provenientes da exploração da região. Ao tomar emprestadas temáticas particulares e afins à sua região, o poeta se vale do uso de um léxico amazônico, com o objetivo de reconstruir na experiência da poesia uma consciência crítica sobre os problemas desse locus. (Cardoso; Ferreira; 2019, p.220)

A escolha de palavras como “deflorar” e “signo” ressoa com a abordagem dual do triádico, em que o regionalismo se encontra com a universalidade. O poema, portanto, não apenas se torna um veículo para a expressão lírica, mas também um ponto de encontro entre diferentes camadas de interpretação e experiência cultural.

Dessa forma, o poema não só destaca a beleza intrínseca da forma triádica, mas também ilustra como a poesia de Paes Loureiro serve como um espaço de intersecção entre diferentes realidades e perspectivas. A linguagem utilizada no poema abre um diálogo entre a tradição poética e as questões contemporâneas da Amazônia, ao mesmo tempo em que reflete a complexidade das relações sociais e culturais na região.

O poema de número 41 faz parte do segundo ciclo do objeto de estudo, intitulado “O poeta e o passarinho”. Nele, o primeiro verso conta com nove sílabas, enquanto os dois últimos são decassílabos:

O passarinho pousa na página.
Traz no bico raminhos de palavras.
Vai tecendo seu ninho no poema.
(Paes Loureiro, 2019, p.39)

A questão da natureza e da construção da poesia é representada através de elementos diminutos, como “passarinho”, “ninho” e “raminhos”, que remetem à delicadeza do formato triádico. Esses termos sugerem uma carga expressiva de afeto e cuidado não apenas em relação ao tamanho físico, mas também à maneira minuciosa e artesanal com que o poema é criado. O pequeno pássaro simboliza a suavidade e a precisão na criação poética, enfatizando que, assim como um ninho, o poema é tecido com atenção aos detalhes e às conexões entre as palavras. O autor cria um efeito de eco com as palavras “bico” e “ninho”, pois ambas têm a letra “O” em sua terminação, “bico” no segundo verso e “ninho” no terceiro.

Ao mesmo tempo, esse “inho”, presente em “passarinho”, acaba rimando internamente com “raminho” e “ninho”, formando um paralelismo sonoro por causa do eco que ressoa em palavras com essa terminação. “O passarinho pousa na página” apresenta o fonema consonantal oclusivo “p”, cuja presença causa um efeito sonoro e visual ao final de cada verso, já que o autor aloca rimas que iniciam com a letra “p”: “página”, “palavra”, “poema”.

O autor finaliza cada verso com rimas que fazem alusão à construção do poema na página. Ela, a página, em branco, recebe o passarinho que pousa e traz no bico os raminhos. O pássaro, por sua vez, vai colocando esses ramos como se fossem as letras, formando, assim, as palavras, tecendo o seu abrigo à medida que aquilo se torne um ninho, metáfora para aquilo que é o poema.

O poema de número 84 faz parte do terceiro ciclo do objeto de estudo, intitulado “O sentir e o sentido”. Observa-se que há uma contagem métrica nos três versos deste triádico, em que o primeiro e o terceiro verso contam com nove sílabas, enquanto que o verso intermediário possui métrica em decassílabos:

Que barco é esse, talvez boiuna,
a navegar às cegas pelo rio
sem buscar um porto de destino.
(Paes Loureiro, 2019, p.56)

O poema apresenta uma reflexão sobre a incerteza e a busca por direção na vida, utilizando a metáfora de um barco navegando sem destino. Em “Que barco é esse, talvez boiuna”, nota-se que o verso inicia com uma interrogação, sugerindo curiosidade e mistério. A palavra “boiuna” refere-se a uma criatura do folclore amazônico, uma cobra grande, o que imediatamente insere o poema no contexto cultural da Amazônia e evoca imagens de lendas e mitos. A escolha dessa palavra não só localiza a cena, mas também carrega consigo a carga mística e enigmática da região. Segundo Paes Loureiro:

No rio noturno, diante da contemplação do caboclo, a Boiúna liberta uma nova forma, que assume a força de encantamento, que se dirige aos sentidos, que não tem outra finalidade que não seja a de ser contemplada, que assume um especial brilho diante dos olhos admirados, que passa errante à superfície das encantarias do rio, como um navio de luz. Isto é, a Boiúna se epifaniza. O invisível se entrelaça no visível, e o objeto energizado pela eletricidade do imaginário, ilumina-se. (Paes Loureiro, 2015, p.203)

“Errante”, vagando sem direção, a superfície encantada do rio é iluminada por “duas luzes” que brilham no ambiente noturno, levando o observador da paisagem a crer que se trata de uma embarcação. No entanto, à medida que se aproxima, a realidade se

revela diferente: não é um barco, mas a Boiuna, com seus olhos brilhantes, uma entidade mítica que, ao contrário das embarcações que se mantêm estáveis e direcionadas, navega errante, sem rumo definido.

Esse encontro inesperado provoca pavor, pois confronta o observador com uma realidade que transcende a lógica cotidiana, remetendo às histórias ancestrais contadas pelos mais velhos. O verso “a navegar às cegas pelo rio”, cuja expressão “às cegas” dá o tom prosaico à poesia, pode ser interpretada de duas maneiras: a primeira relaciona-se com as crenças locais, a visibilidade reduzida nas margens do rio faz com que as embarcações sejam confundidas com a Boiuna, pois, à distância, não se podia discernir se o que se via era um simples barco ou a lendária criatura; já a segunda interpretação é mais metafórica, sugerindo uma falta de direção ou orientação na vida, uma condição comum à experiência humana. Nesse sentido, o rio, um símbolo recorrente na poesia amazônica, representa o curso da vida, repleto de incertezas e possibilidades.

No último verso, “sem buscar um porto de destino”, a ausência de um “porto de destino” reforça a ideia de errância e da jornada sem um fim definido. Estilisticamente, o poeta escolhe terminar o poema com essa linha, deixando o leitor com uma sensação de inquietude e reflexão sobre o propósito e o destino.

O poema apresenta alguns paralelismos sonoros que podem ser observados nas seguintes palavras: a repetição do som “a” em “barco”, “navegar”, “às”, “cegas”, criando efeito de assonância no poema, cujo som é recorrente, criando uma ligação auditiva entre os versos, o que contribui para a coesão do poema. Já o som da vogal “o”, como em “boiuna”, reverbera assonância em “rio”, “porto” e “destino”, criando um efeito fônico que une os versos em paralelismo sonoro, enfatizando a ideia de movimento e viagem, promovendo, pelo recurso do eco (sílabas finais idênticas), efeito semântico análogo a esse deslocamento fluvial. Acerca desta relação existente entre os efeitos sonoros e o uso de palavras com fonemas similares, Henriques afirma haver um processo de simetria:

Estão envolvidos nessas escolhas fatores que mostram o cuidado com a seleção de consoantes iniciais, de grupos consonantais, de vogais abertas, praticados na coincidência ou semelhança articulatória dos fonemas, na simetria sonora dos constituintes, na aproximação da massa sonora das palavras. (Henriques, 1951, p.98)

Há de se destacar que o poema é farto em palavras que possuem efeito aliterativo por conta da reiteração do fonema consonantal “s”, como em “esse”, “talvez”, “às”, “cegas”, “sem”, “buscar” e “destino”, dando uma sonoridade fricativa ao

largo dos versos. Ademais, sublinha-se que a aliteração do “s” evoca não apenas o sibilo característico da cobra, mas também a própria forma sinuosa da letra, que, visualmente, se assemelha às curvas de um rio e ao movimento ondulante da serpente. Esse efeito sonoro, ao ser repetido, intensifica a imagem mental de sinuosidade e sonoridade, remetendo-nos à semelhança entre os rios que serpenteiam pela paisagem e o contorno serpentino da cobra.

A palavra, na cultura amazônica, é um rio que flui carregando consigo a memória das águas, das florestas e dos seres que habitam esse vasto território. A poesia, então, se torna um meio de navegar por esse rio, de explorar suas margens e de mergulhar em suas profundezas, revelando a essência da Amazônia em cada verso. (Loureiro, 2015, p. 123)

O poema também possui rima e ocorrem da seguinte forma: “boiuna” (1º verso) não rima com “rio” (2º verso) ou “destino” (3º verso) - sendo uma rima toante ou assonante, onde apenas as vogais coincidem. Não há uma rima evidente entre o 2º e o 3º verso, pois “rio” e “destino” não compartilham uma correspondência sonora clara.

Em conjunto, o poema utiliza a metáfora do barco para explorar temas existenciais, o autor também utiliza fenômenos sonoros os quais enriquecem ainda mais o poema. A linguagem é simples, mas carregada de significado, e o ritmo suave dos versos contrasta com a gravidade do tema abordado. A escolha de palavras e a construção das imagens refletem a habilidade do poeta em provocar uma profunda reflexão com poucos elementos, característica marcante da poesia lírica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *Triádicos*, de João de Jesus Paes Loureiro, destaca-se como uma obra profundamente enraizada na cultura amazônica e, ao mesmo tempo, inovadora na poesia contemporânea brasileira. A estrutura triádica, composta por tercetos autônomos, reflete uma fusão singular entre o lírico e o conceitual, proporcionando uma linguagem poética acessível, mas repleta de significados. Através de uma interação harmônica entre o dialeto regional e o léxico formal, Paes Loureiro captura a essência da Amazônia e de seus aspectos culturais, enquanto explora temas universais e reflexões filosóficas.

A análise estilística da obra revelou a maneira como o autor combina liberdade métrica e polissêmias temáticas para criar uma sonoridade fluida que ressoa a cultura local. Elementos como aliterações e paralelismos evocam a sinuosidade dos rios e a presença marcante da natureza na vida amazônica, transportando o leitor para esse

cenário em constante diálogo com questões humanas mais amplas. A poesia triádica demonstra que a brevidade pode ser uma ferramenta expressiva poderosa, condensando imagens e emoções com uma intensidade notável.

Além disso, foi possível identificar os contrastes e as semelhanças entre os *triádicos* e outros gêneros poéticos de estrutura fixa em três versos, como o haikai, a *terza rima* e o poetrix. Embora compartilhem algumas características formais, os *triádicos* de Paes Loureiro diferem por sua flexibilidade métrica e profundidade temática, destacando-se pela capacidade de unir o regional ao universal. Essa análise também reforçou a importância da estilística como ferramenta essencial para desvendar a riqueza expressiva da poesia, permitindo uma leitura mais profunda das escolhas linguísticas do autor.

Por fim, a obra *Triádicos* não apenas celebra a riqueza e a complexidade da Amazônia, mas também oferece uma contribuição valiosa ao panorama literário contemporâneo. Ao transformar a vida amazônica em arte poética, João de Jesus Paes Loureiro reafirma a relevância cultural e estética de sua produção, instigando reflexões sobre a condição humana e nossa relação com o meio natural. Futuros estudos podem ampliar essa análise, explorando a recepção dos *triádicos* em diferentes públicos, suas conexões com outras tradições poéticas e o impacto das questões ecológicas no trabalho do autor, reforçando ainda mais seu legado literário.

REFERÊNCIAS

BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. Paris: C. Klincksieck, 1951.

CRESSOT, Marcel. *O estilo e as suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1970.

FERREIRA, Raphael; CARDOSO, Elis. Léxico e cultura: a visão amazônica na obra poética de João de Jesus Paes Loureiro. *Revista Moara*, Belém, n. 54, p. 218- 237, 2019.

HENRIQUES, Claudio. *Estilística e discurso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Manaus: Editora Valer, 2015.

_____. *Triádicos: Poesia em pequenos formatos*. Manaus: Editora Valer, 2019.

MARTINS, Nilce. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2008.

MICHELETTI, Guaraciaba. *Estudo de discursos e estilo*. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

RAVOUX-RALLO, Elizabeth. *Método de crítica literária*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

RIFFATERRE, Michael. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<http://pt.artsentertainment.cc/livros/poesia/1009028348.html>. Acessado em:

06/11/2023

<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/haikai.htm>. Acessado em: 06/11/2023

<https://www.recantodasletras.com.br/teoria-literaria-sobre-poetrix/4859580>. Acessado em: 06/11/2023

UM OLHAR A BELLA BAXTER PERSONAGEM CENTRAL DO FILME POBRES CRIATURAS: ANÁLISE SOBRE A SUBVERSÃO DO INTERDITO SOB UMA PARADOXAL EMOÇÃO.

Patrícia Cantão Gonçalves (UFPA)¹

Geovana dos Santos Salbé (IFPA)²

Camila Maiara Costa Oliveira Prado (IFPA)³

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que o cinema é um instrumento de investigação de questões sociais e culturais, buscou-se compreender de que forma o filme *Pobres Criaturas* (2023), dirigido por Yorgos Lanthimos, estabelece um diálogo com a perspectiva literária de narrativas transgressoras, desafiando normas sociais e culturais. Diante disso, os elementos narrativos e estéticos foram analisados sob a ótica da literatura transgressiva, com foco especial na desconstrução de concepções de gênero, de poder e de moralidade.

O filme *Pobres Criaturas*, inspirado no romance homônimo de Alasdair Gray, apresentou uma narrativa focada na jornada de emancipação de Bella Baxter, uma personagem que transgrede as normas sociais e os padrões de comportamento de sua época. A transgressão torna-se um eixo central tanto na estrutura narrativa quanto na construção estética da obra, remetendo a textos literários de autores que romperam paradigmas sociais, como Mary Shelley, Marquês de Sade e Virginia Woolf.

Analisar esse filme sob a perspectiva da literatura transgressiva possibilitou compreender como a subversão da ordem social, o questionamento de papéis de gênero e a crítica à moralidade são atualizados na linguagem cinematográfica atual. A pesquisa utilizou os conceitos críticos de Georges Bataille (1987) e Mikhail Bakhtin (1987) para analisar e ressignificar questões de identidade e moralidade, destacando a transgressão de interditos sociais e culturais.

¹ Graduada em letras inglês pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e mestranda na área de estudos linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFPA). E-mail: patricia.goncalves@ilc.ufpa.br

² Graduada em letras língua portuguesa pela Universidade da Amazônia (UNAMA), especialista em andamento pelo Curso de Linguagens e Artes na Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: geovanasalbe@yahoo.com

³ Graduada em língua portuguesa e espanhol pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista e mestra pela Universidade do Estado Pará (UEPA). Docente do curso de letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: camila.prado@ifpa.edu.br

Para realizar uma análise aprofundada da personagem Bella Baxter, recorreu-se às concepções teóricas sobre construção de personagens fictícios de Antonio Candido (1970) e Beth Brait (1985). Candido, em sua obra "A Personagem de Ficção", destaca a dimensão simbólica e a capacidade de refletir aspectos sociais e psicológicos dos personagens.

Por outro lado, utilizou-se a obra "A Personagem" de Beth Brait para ampliar esse debate, uma vez que, a autora considera os processos de construção das personagens como resultado de interações discursivas e culturais, enfatizando a importância dos contextos históricos e ideológicos na configuração de suas identidades.

Essa abordagem contribuiu para analisarmos como os elementos narrativos e estéticos do filme enriqueceram a construção da personagem, destacando sua complexidade e relevância nos contextos cinematográficos e literários. Uma vez que este estudo se justificou pela necessidade de explorar a representação de figuras femininas sob possíveis atos de transgressão, conscientes ou não; e sua compreensão como veículos de protesto, capazes de incitar debates sobre questões históricas, culturais e ideológicas.

CONSTRUÇÃO DO INTERDITO E O DESEJO DE TRANSGRESSÃO

A partir das concepções de Bataille (1987), entendeu-se que a evolução do ser animal para o indivíduo social ocorreu em moldes comportamentais e ideológicos criados pelas instituições religiosas. Primeiramente, os seres humanos criaram ferramentas para garantir sua sobrevivência e, posteriormente, caminharam em direção a um ordenamento de classes sociais, a padrões comportamentais e ideológicos que justificassem os privilégios e desigualdades surgidos a partir da consolidação desses ordenamentos. Ao mesmo tempo, em que o trabalho diferenciou os seres humanos dos animais, estabeleceu restrições conhecidas como interditos.

Os interditos podem ser compreendidos como proibições ou regras que regem as interações humanas em seus comportamentos morais, culturais e sexuais. Conforme Bataille (1987), desde a pré-história, o desenvolvimento do trabalho e da consciência da morte marcaram transformações fundamentais no comportamento humano, o que levou à criação dos interditos que passaram a regular a sexualidade, e as reações à complexidade crescente das relações humanas, portanto, os interditos tiveram um papel essencial na organização social.

Refletir sobre a evolução dos interditos na sociedade implica entendê-los como proibições de comportamentos considerados ameaças à ordem social, especialmente os relacionados à morte, à violência e à sexualidade. Para Bataille (1987), os interditos criaram uma tensão interna que suscitou atos de transgressão, como o incesto, as heresias religiosas e os atos de profanação de cadáveres. Este último aspecto refletiu o medo e o fascínio pela morte, revelando a complexa relação entre os interditos e a natureza humana.

Assim, compreendeu-se de forma mais ampla a complexidade da relação das emoções humanas com os interditos. Uma vez que a violação de um interdito não anula a existência dele, mas reforça a influência paradoxal que cada um tem sobre o outro, já que a transgressão só passa a existir porque existe uma ordem social passível a atos transgressivos. Essa dinâmica revela a coexistência entre a transgressão e a obediência, dessa forma, o interdito se torna indispensável para a compreensão das tensões humanas, refletindo a dualidade de impulsos que moldam nossas experiências e decisões.

Mikhail Bakhtin (1987) amplia a discussão com suas análises sobre o carnaval e a cultura popular medieval, refletindo sobre como as ações transgressoras frequentemente surgem como respostas às limitações impostas por instituições religiosas. Para ele, a cultura medieval, sustentada por valores religiosos, era considerada rígida e normativa, o que resultou na criação de interditos que podiam ser temporariamente suspensos, permitindo uma expressão de liberdade de juízo e de comportamento.

A partir da dialética transgressora, (Bakhtin, 1987), que descreveu o riso carnavalesco, em particular, como uma subversão às normas religiosas e sociais, por ele profanar o sagrado, ridicularizar as autoridades e parodiar as cerimônias religiosas. No espaço carnavalesco, as inversões de valores e as transgressões não são apenas permitidas, mas exaltadas como uma forma de renovação cultural.

Para Bakhtin (1987), o grotesco corporal, por exemplo, frequentemente reinterpretava simbolismos religiosos de forma materialista, ampliando as tensões entre o espiritual e o terreno, porque foi uma concepção que não apenas desafiou as autoridades estabelecidas, mas também renovou o imaginário coletivo, e o ensejo de misturar corpo àquilo que lhe era proibido.

Mikhail Bakhtin debateu sobre uma estética diferente da clássica, que idealizava um corpo harmonioso e internalizado. O grotesco exaltou o excesso e o real, revelando

o corpo como resultado de sua interação com o mundo. Bakhtin destacou que esse corpo grotesco não seria individual, mas sim coletivo, como forma de representar a união entre os seres humanos e a natureza.

No entanto, para Bataille (1987, p. 26), quando

transgredimos o interdito, sobretudo no momento suspenso quando ele ainda atua e que, mesmo assim, cedemos ao impulso a que ele se opunha. Se observamos o interdito, se a ele nos submetemos, não temos mais consciência dele. Mas sentimos no momento da transgressão angústia sem a qual o interdito não existiria: é a experiência do pecado. A experiência leva à transgressão realizada, à transgressão bem-sucedida que, sustentando o interdito, sustenta-o para dele tirar prazer. A experiência interior do mutismo exige de quem a pratica uma sensibilidade bem maior ao desejo que leva a infringir o interdito que à angústia que o funda. É a sensibilidade religiosa, que liga sempre estreitamente o desejo e o medo, o prazer intenso e a angústia.

Bataille (1987) argumenta que a experiência interna do ser humano ocorre quando ele confronta a si próprio, em segundo plano ficam os confrontos dele com o externo. Por meio desse confronto, o ser humano almeja a transformação e a superação de desafios internos, relacionados às complexidades de suas emoções. Vale ressaltar que a existência da transgressão depende da presença do interdito, pois, sem regras ou sem proibições, não haveria o que ser transgredido.

As concepções de interdito e transgressão de Bataille (1987) dialogam com as concepções carnavalescas e do corpo grotesco de Mikhail Bakhtin (1987), pois compreendem como os interditos e os atos de transgressão moldam as ações humanas. Para Bataille, os interditos organizam a sociedade, ao criarem estigmas sobre a sexualidade, sobre a violência e sobre a morte, mas, ao mesmo tempo, incitam o desejo de transgressão, que funciona como um momento de subversão catártica. Bakhtin descreve o carnaval medieval como um ambiente de suspensão temporária das hierarquias e das imposições sociais e religiosas, onde a transgressão não apenas é permitida, mas celebrada como uma forma de regeneração espiritual e cultural.

A concepção do grotesco corporal de Bakhtin também pode ser relacionada com a visão de Bataille sobre sexualidade, morte e desejo. Para Bataille, a transgressão reflete a materialidade do corpo e de seus instintos que devem ser controlados. Bakhtin, por meio das noções sobre o grotesco, propõe a superação das barreiras simbólicas que separam o corpo do mundo. No carnaval, os corpos abertos às transformações funcionam como uma forma de libertação das proibições religiosas. Portanto, os autores percebem a transgressão como um momento de ruptura que expõe a fragilidade dos interditos que possibilita a renovação. Como diferença, Bataille enfatiza a dimensão

existencial e individual da transgressão, já Bakhtin destaca a função coletiva da transgressão, tornando-a um instrumento de crítica cultural.

PERSONAGENS: DISCUSSÕES

Conforme as discussões de Bataille e Bakhtin foi possível compreender o que são os interditos e o que são os atos de transgressão. Ambos exercem uma função de coexistência, a qual determina e organiza a sociedade no que diz respeito a valores limitantes, e às regras e à regulação dos instintos humanos. O que nos levou a direcionar mais adequadamente a análise sobre o filme “Pobres Criaturas” de 2023, dirigido por Yorgos Lanthimos, para uma perspectiva que confronta diversos interditos sociais, sendo o principal deles, o interdito sexual voltado ao comportamento feminino na Era Vitoriana.

O filme acompanha a história de Bella Bexter cuja criação partiu de experimentos que fizeram alusão ao romance Frankenstein de Mary Shelley. O enredo é temporalizado na Era Vitoriana, marcada por um conjunto de regras e de valores morais, incluindo o respeito à autoridade, a valorização da família e a contenção das paixões instintivas (Gilmour, 1993). Com base nisso, Bella Bexter confronta o ideal vitoriano de feminilidade que girava em torno da figura como *angel in the house*, conceito que tinha a mulher como guardiã do lar e símbolo de pureza moral (Nead, 1988) por meio de sua autodescoberta como ser humano sexualizado.

Por meio da complexidade da construção da sexualização, conforme Bataille (1987, p. 70-71),

nossa atividade sexual é adstrita ao secreto, por toda parte, ainda que, em graus variáveis, ela pareça contrária a nossa dignidade. De modo que a essência do erotismo é dada na associação inextricável do prazer sexual e do interdito. Nunca, humanamente, o interdito aparece sem a revelação do prazer, nem o prazer sem o sentimento do interdito.

Assim, conforme Bataille, é possível afirmar que a atividade sexual do ser humano se afasta da simplicidade própria dos animais, configurando-se essencialmente como um ato de transgressão. Não se trata de retornar à liberdade inicial após superar o interdito; ao contrário, a transgressão sexual se configura como um marco da humanidade, sendo uma atividade ordenada. Portanto, o erotismo, em sua totalidade, constitui uma atividade estruturada, o que permite que ele se transforme ao longo do tempo. Problematisa-se que a sexualidade não pode ser sentida ou explorada plenamente, pois isso a distanciaria do propósito de reprodução, percebida, em vez

disso, como um ato de violência e degradação, como exemplificado pelo gozo e pela autossatisfação sexual.

Isso nos remete às concepções de Candido (1970), que discutem a construção do personagem a partir de problemáticas ontológicas, lógicas e epistemológicas. Como observa Wolfgang Kayser em *Die Wahrheit der Dichter* (A Verdade dos Poetas), a consciência do caráter ficcional nem sempre foi clara. No século XVI, por exemplo, os leitores de romances não distinguiam nitidamente a ficção da realidade (Candido, 1970).

As problemáticas apontadas por Candido refletem sobre a natureza dual do personagem, que oscila entre seu caráter ficcional e sua conexão com realidade que o ultrapassa. Devido a isso, a sua existência é simultaneamente concreta e abstrata. Candido explora a lógica interna dos personagens e analisa como sua coerência e verossimilhança se sustentam no universo narrativo, refletindo sobre o papel do leitor e da crítica na atribuição de sentidos aos personagens.

A verossimilhança de um personagem não está em sua correspondência à realidade, mas está na sua trajetória dentro do universo da obra. Quando destacamos a personagem Bella Bexter de “Pobres Criaturas”, embora inserida em um contexto fantástico e absurdo, é consideravelmente verossímil sua performance em sua colocação social.

A autora Brait (1985) corrobora com Candido por acreditar que os personagens literários são elementos fundamentais na construção da narrativa, mas não são meramente espelhos da realidade. Para Brait, os personagens devem ser compreendidos na dimensão textual de sua narrativa, ou seja, como construções discursivas compreendidas em uma obra literária, e não como seres independentes.

Portanto, não se deve tratar um personagem como algo definido por uma tradição crítica ou por uma cultura fundamentada na ideia de pessoa humana. Além disso, alinha a análise a um projeto que assume integralmente todas as implicações metodológicas decorrentes dessa abordagem que trata os personagens como complexos de signos linguísticos.

O personagem deve ser analisado em sua complexidade semiótica, aquelas que agregam questões que o ultrapassam, consequentemente, tornam-no um objeto a ser lido e interpretado de infinitas formas. Para Brait, os personagens não devem ser entendidos de maneira estática, mas sim como elementos dinâmicos que podem se transformar ao longo da narrativa, refletindo mudanças internas e externas.

O filme “Pobres Criaturas” apresentou um cenário complexo e com múltiplas semioses, como a transição de cores neutras para cores quentes. Explorou questões políticas, sociais e culturais que foram atravessadas por uma personagem que foi ampliando o seu diálogo com a realidade social. Tornando-se uma personagem composta por múltiplos signos e exterioridades.

A visão de Candido (1970) e a de Brait (1985) se complementam. Candido enfatizou a complexidade ontológica e epistemológica do personagem, destacando a sua dualidade entre o ficcional e o real. Brait ampliou essa discussão ao entender o personagem e sua discursividade e semiologia, cuja construção e interpretação se relacionam com questões socioculturais e ideológicas. Os autores sugerem que o personagem deve ser compreendido de forma multidimensional.

POBRES CRIATURAS: BREVES REFLEXÕES

A escolha do título do filme Pobres Criaturas reflete possivelmente a inquietação de seu diretor, Yorgos Lanthimos, que desejava provocar no público por meio da narrativa de Bella Baxter. A primeira reflexão que surge está relacionada ao nome da produção cinematográfica, que nos leva a questionar quem seriam, afinal, essas “Pobres Criaturas”. Seriam os próprios personagens da obra ou, talvez, uma alusão aos espectadores que assistem ao filme?

Somos nós as verdadeiras pobres criaturas, pois, imersos em nossa aparente ignorância e arrogância, acreditamos ter controle absoluto sobre o mundo que criamos por meio de invenções que, muitas vezes, desafiam até mesmo a concepção divina da existência humana. Pobres porque presumimos dominar a vida e a morte do outro. Pobres porque acreditamos que as interdições sociais bastariam para conter as emoções humanas, sem perceber que sempre haverá uma forma de subverter essa realidade supostamente ideal.

Desde os primórdios, a sociedade tem sido marcada pela polidez e pelo falso moralismo, que ditam as regras de convivência entre os seres humanos. A transgressão não necessariamente se opõe às relações de poder, mas torna ainda mais evidentes os mecanismos de controle social. Assim, a rigidez na imposição das normas se revela com mais clareza, enquanto o jogo de aparências que sustenta a vida em sociedade é gradativamente desmascarado pelas emoções paradoxais que nos movem.

BELLA BAXTER: FRONTEIRA ENTRE O GROTESCO E A BELEZA

A análise da personagem Bella Baxter se deu a partir da interseção entre dois polos opostos de conceitos estéticos, artísticos e literários. Nesse contexto, explorou-se a tensão entre o grotesco e a beleza, evidenciando como essas noções não são apenas contrastantes, mas também complementares na composição da personagem. A fusão desses elementos cria uma fronteira ambígua que desafia padrões preestabelecidos e amplia as possibilidades de interpretação sobre sua identidade e trajetória.

O teórico Vladimir Propp destaca que “no grotesco, o exagero atinge tais dimensões que aquilo que é alimentado já se transforma em monstruoso” (1992, p. 91). Essa afirmação ajuda a compreender a complexidade da construção de Bella, a qual transita entre a deformação e a subversão de interditos sociais. Seu corpo e seu comportamento rompem com convenções, instaurando um discurso que fez o passado e o presente serem confrontados, uma vez que as limitações do presente são frutos de uma historicidade e de uma progressiva legitimação sociocultural.

Para Bakhtin o grotesco:

São imagens [as do realismo grotesco] ambivalentes e contraditórias que parecem disformes, monstruosas e horrendas, se consideradas do ponto de vista da estética clássica. (Bakhtin, 2010, pág.22). [...] grotesco muito característico e expressivo, um grotesco ambivalente, é a morte prenhe, é a morte prenhe que dá à luz. Não há nada perfeito, nada estável ou calmo no corpo dessas velhas. Combinam-se ali o corpo decomposto e disformes da velhice e o corpo ainda embrionário da nova vida. A vida se revela no seu processo ambivalente, interiormente contraditório. Não há nada perfeito nem completo, é a quintessência da incompletude. Essa é precisamente a concepção grotesca do corpo. (Bakhtin, 2010, pág.23).

O grotesco na personagem Bella Baxter não se manifesta necessariamente por meio do horrendo ou do monstruoso, mas sim através da ambivalência que a define. Apesar de não ser velha, ela está morta e, paradoxalmente, carrega em seu ventre o símbolo da vida: um bebê. A narrativa evidencia essa contradição ao mostrar que a vida continua mesmo em meio à morte de seu corpo, seja o de Bella ou o de Vitória (criança que iria gerar). Assim, a incompletude e a tensão entre opostos caracterizam o grotesco em sua corporeidade, reforçando a ideia de que sua existência é marcada por uma fusão entre morte e renascimento.

Esse aspecto grotesco se intensifica desde sua recriação, conduzida por um cientista que assume simultaneamente os papéis de criador e pai. A primeira cena do filme retrata o suicídio da personagem, cujo corpo é levado ao laboratório situado na casa desse cientista, a quem Bella chamou de God (Deus). Ao perceber que o bebê em

seu ventre continua vivo, o cientista realiza uma intervenção radical: retira o cérebro da criança e o transplanta para o corpo de Bella, concedendo-lhe uma nova existência. Esse ato não apenas desafia as fronteiras entre vida e morte, mas também questiona a noção de identidade e pertencimento ao próprio corpo.

Bataille sugere que “o excesso que dá origem à reprodução e o que é a morte só podem ser compreendidos um com a ajuda do outro” (1987, p. 28). Esse pensamento reforça a dualidade presente na trajetória de Bella, pois seu renascimento é também uma violação. Sua vida foi restituída sem seu consentimento, o que remete ao clássico Frankenstein e expõe um dos primeiros atos de transgressão do filme: a apropriação do corpo feminino. God, ao desafiar as leis naturais e sociais, ignora o direito de Bella de escolher sua própria morte, tornando-a um experimento científico.

A afirmação de Bataille de que “a morte de um é correlativa ao nascimento de outro” (1987, p. 37) sugere que vida e morte são processos indissociáveis. No entanto, a transgressão cometida no filme não se limita a essa; ela representa a ruptura dos direitos individuais, evidenciando a crueldade daqueles que, em nome da ciência, ultrapassam barreiras éticas. O corpo morto de Bella é utilizado sem permissão, desafiando normas morais e a própria concepção da criação humana.

A transgressão cometida em relação ao corpo de outra pessoa na obra demarca a ruptura dos direitos do indivíduo e revela a crueldade do homem que em nome da ciência quebra com as regras do comitê de ética e usa o corpo morto de outra criatura sem autorização para fins científicos e de subversão da ordem em que se desafia a concepção da criação do homem biologicamente.

Para Schiller (1989), existe um padrão de beleza que não se distancia do mundo material, assim como dizia Platão quando pensava sobre o Belo. Pois, o autor considera a beleza uma transformação como expressão da liberdade. De modo que, “Para resolver na experiência o problema político, é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (ibidem, 1989, p.26).

O conceito de Beleza na personagem se manifesta a partir da escolha do próprio nome da personagem ser Bella, o que nos remete à ideia inicial de beleza, porém esta noção não deve ser entendida apenas como algo que seja agradável aos olhos do telespectador. Uma vez que a concepção de belo se torna paradoxal e complexa, ao se conectar com características moralmente questionáveis da personalidade, do intelecto e das inconscientes emoções da personagem Bella Baxter.

ASPECTOS MORAIS: COMPORTAMENTOS E EMOÇÕES DE BELLA BAXTER

Segundo Bataille, “não existe interdito que não possa ser transgredido” (1987, p. 42). A personagem Bella encarna essa transgressão de maneira paradoxal, pois, apesar de possuir o corpo de uma mulher adulta, seu cérebro pertence a um bebê. Essa dualidade não apenas subverte a lógica tradicional da identidade, mas também impulsiona suas ações, que oscilam entre ingenuidade e desejo, instinto e racionalidade. Assim, seus atos de subversão são movidos por emoções intensas e contraditórias, como alegria e raiva, medo e coragem, nojo e prazer, revelando a complexa fusão entre inocência e experiência que define sua trajetória.

Ao analisar o processo de autoconhecimento da Bella Baxter iniciado pela sexualidade, a qual foi descoberta por meio da masturbação. Essa descoberta fez parte da natureza do inconsciente de Bella, considerando que seu cérebro estava no estágio inicial de desenvolvimento, seu processo de formação da personalidade e de descoberta do mundo deu-se por meio dos cinco sentidos, embora seu corpo já fosse de uma mulher adulta, plenamente desenvolvido.

Dessa forma, a personagem percorre um arco dual entre bebê e mulher, o que a leva a manifestar comportamentos infantis e ingênuos, pois ainda não compreende as normas de polidez que regem a sociedade. No entanto, seu corpo maduro também a impulsiona à (re)descoberta da sexualidade, especialmente por meio da masturbação. Em uma das cenas, enquanto faz uma refeição, Bella pega uma fruta da mesa e a utiliza como um vibrador para estimular sua genitália.

Ainda em processo de descoberta, Bella experimenta uma intensa felicidade após atingir o prazer sexual. Movida por essa euforia, convida a empregada da casa para compartilhar a mesma sensação e, sem qualquer pudor ou compreensão dos limites sociais, toca nas partes íntimas da mulher sem aviso. A reação da empregada é imediata: repreende Bella, que, surpresa, se vê confrontada com um limite até então desconhecido. Assim, a descoberta do prazer feminino a partir da autoestimulação marca não apenas seu primeiro ato transgressor, mas também seu primeiro contato com a repressão imposta ao desejo feminino.

Conforme Bataille (1987), para um indivíduo cometer atos de transgressão, ele precisa, antes de tudo, entender a natureza constitutiva do interdito, o que não é o caso de Bella, já que seu raciocínio é o de uma criança, o que implica dizer que seu ato não pode ser considerado transgressor. Nessa cena, observamos a manifestação de emoções

paradoxais: prazer e raiva. Bella não compreende por que sua liberdade de se tocar foi negada, tampouco entende a repreensão que recebe.

Posteriormente, God, o pai de Bella, afirma que toda sexualidade é essencialmente imoral. Max McCandless, assistente de God, discorda, argumentando que nem toda sexualidade deve ser vista assim. Quando MacCandless pede Bella em casamento, ela o questiona se, ao se casarem, terão então o direito de tocar nas partes íntimas um do outro. Sua dúvida revela um questionamento sobre os interditos da sexualidade masculina e feminina. Enquanto ao homem o prazer é amplamente aceito e até exaltado, à mulher ele é negado ou restrito ao contexto conjugal. Assim, ao expressar desejo e apreço pelo sexo fora dessas convenções, Bella poderia ter transgredido mais um interdito, ao reafirmar sua posição como um corpo livre.

Sustenta-se a concepção de Brait e de Candido para compreender a personagem Bella Baxter em seu caráter epistemológico e não como um simples espelhamento da realidade. além disso, conforme Bataille (1987), a transgressão só existe em relação ao interdito, pois é precedida pelo sentimento de angústia. As ações de Bella Baxter não podem ser consideradas transgressoras, já que ela ainda não possui consciência do mundo e de suas normas sociais. Desconhecendo as múltiplas semioses que orientam o comportamento humano, sua relação com o interdito permanece incipiente, tornando suas ações mais instintivas do que subversivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas nos permitiram compreender que os atos de transgressão em narrativas cinematográficas nem sempre são facilmente identificáveis ou estaticamente interpretáveis. Isso ocorre porque o caráter ficcional e as múltiplas exterioridades de uma personagem dependem de um acordo dialógico que transcende uma leitura meramente estética ou ideológica, exigindo uma abordagem mais complexa e multifacetada para sua interpretação.

Bella Baxter articulou discursos que questionaram valores morais e socioculturais consolidados. Embora seu comportamento não tenha sido fruto de uma consciência plena do mundo, ele provocou reflexões sobre sexualidade, autonomia sobre o corpo e liberdade de pensamento.

Ao longo de sua trajetória narrativa, Bella Baxter incorporou o grotesco e refletiu aspectos epistemológicos da era vitoriana, desafiando normas e padrões ideológicos da época. Suas emoções e seu comportamento evidenciaram que certos

interditos, quando aplicados de forma arbitrária, podem ser mais moralmente controversos e eticamente questionáveis do que determinados atos de transgressão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais Trad. Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BATAILLE, G. **O Erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO: C. et. Al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

GILMOUR, Robin. **The Victorian period**: the intellectual and cultural context of English Literature, 1830–1890. Longman Literature in English Series. London: Longman, 1993.

NEAD, L. **The angel in the house**: art and culture in the Victorian period. Londres: Routledge, 1988.

POBRES CRIATURAS. Direção: Yorgos Lanthimos. Produção Ed Guiney; Andrew Lowe; Yorgos Lanthimos e Emma Stone. Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos: Film4 Fruit Tree, Element Pictures, TSG, e Entertainment, 2023.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

PROPP, V. **Comicidade e riso**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

VOZES DA ORIGEM: NARRATIVAS DOS POVOS SURUÍ DE RONDÔNIA

Mara Rita Araújo Lago (UFPA)¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de pesquisas realizadas no grupo de estudo ALLIP (Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise) e toma como objeto o livro *Vozes da Origem*, obra que reúne narrativas dos povos tradicionais Suruí Paiter, do estado de Rondônia. A obra foi organizada pela antropóloga Betty Mindlin (2007), com base nas narrativas desses povos, as quais foram traduzidas e transcritas por Antônio Ipokará. A tradução para o português destaca-se pelo caráter preciso e artístico.

O livro é estruturado em três seções. A primeira, intitulada *Estórias*, apresenta narrativas que evidenciam aspectos da vida comunitária indígena, abordando temas como conflitos, práticas xamânicas, sexualidade, reprodução, morte, medicina, enfermidades, incesto, gênese do mundo, surgimento do fogo, das mulheres, da menstruação, bem como aspectos relacionados à nutrição e à fauna. A segunda parte, *Guerreiros famosos*, reúne relatos sobre heróis míticos. Já a terceira seção apresenta as trajetórias de pajés, detalhando seus processos formativos.

Este trabalho concentra-se em duas dessas narrativas da coletânea de Mindlin (2007): “O caçador panema ou Galowa, a luz do estrondo” (p. 31-34), baseada no relato de Dikoba Suruí (1987), que conta a história de um caçador sem sorte; e “A menstruação” (p. 63), fundamentada nos relatos de Gakaman Suruí (1988), que revela que, em tempos antigos, eram os homens que menstruavam.

As leituras da obra *Vozes da Origem* e as discussões realizadas no âmbito do grupo ALLIP evidenciam a relevância da literatura indígena como veículo de preservação e difusão da ancestralidade desses povos. A leitura é uma forma de explorar diferentes universos e incentivar as crianças desde cedo a terem contato com obras escritas por povos indígenas. O contato com esse tipo de produção permite não apenas

¹ Doutoranda PPGCIMES(UFPA), Mestra em Estudos Antrópicos da Amazônia; Pedagoga, Esp. em Educação Especial e Inclusiva, Esp. Educação, Cultura e Organização Social; Esp. em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica; Esp. Em Análise do comportamento Aplicada (ABA), Docente SEMED-Castanhal; <http://lattes.cnpq.br/7320442416975570>. Orcid: 0000-0002-6265-2165; mestrado.mara@gmail.com

ampliar a percepção das crianças sobre a diversidade cultural, mas também compreender os povos originários como sujeitos históricos que ocupam o presente.

Outro aspecto que motivou a elaboração deste trabalho refere-se à acessibilidade e à escassez de narrativas indígenas adaptadas para estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial). A linguagem metafórica intensamente presente nesses textos pode representar uma barreira para a compreensão por parte de pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), que tendem a interpretar enunciados de forma mais literal. Ele se aplica a estudantes com Deficiência Intelectual (D.I.), condição compreendida como um “estado particular de funcionamento” que se inicia na infância, “é multidimensional, e é transformada positivamente pelos apoios individualizados, não sendo, portanto, uma condição estática e permanente” (Garcia, 2021, p. 180).

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo principal tornar acessíveis duas narrativas do livro *Vozes da Origem*, por meio da construção de um jogo da memória e de uma prancha temática adaptada. Justifica-se, assim, pela necessidade de materiais literários indígenas acessíveis e adaptados para alunos PAEE, considerando a carência de recursos que contribuam para a aprendizagem desse público.

Na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica, pautada em estudos sobre literatura indígena e estratégias de adaptação de recursos didáticos para alunos PAEE. Em seguida, descreve-se o processo de construção do jogo da memória e da prancha temática, ambos desenvolvidos com base nas narrativas “O caçador panema ou Galowa, a luz do estrondo” (Mindlin, 2007, p. 31), baseada no relato de Dikoba Suruí (1987), e “A menstruação” (Mindlin, 2007, p. 63), fundamentada nos relatos de Gakaman Suruí (1988).

2 A LITERATURA INDÍGENA E A ADAPTAÇÃO DE RECURSOS PARA ALUNOS PAEE.

A contribuição indígena na formação do Brasil remonta a um período anterior à chegada dos colonizadores europeus. Antes de 1500, acredita-se que existiam no território que hoje corresponde ao Brasil diversos povos indígenas, cada um com sua língua, tradições e estruturas sociais distintas. Como pontua Castro (2002, p.115), “os mitos e cosmologias indígenas nos revelam formas alternativas de entender o mundo, que questionam a visão ocidental e nos convidam a pensar em novos modos de coexistência”.

A literatura indígena, ao resgatar mitos, histórias e tradições dos povos originários, contribui não apenas para a preservação da identidade cultural desses povos, mas também para o questionamento das narrativas dominantes, oferecendo novas perspectivas sobre a história e a formação do país. Nesse contexto, a inserção do ensino de literatura indígena nas escolas estimula o reconhecimento e a valorização das culturas originárias, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

Tal proposta está em consonância com a Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da inserção da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares. Essa legislação determina que instituições de ensino, públicas e privadas, incluam em seus conteúdos a diversidade étnico-racial, destacando as contribuições e experiências dos povos originários, com o intuito de promover a valorização e o respeito por essas culturas. O propósito é estimular a formação de uma sociedade mais justa, reconhecendo a diversidade existente no Brasil.

Partindo desse princípio, e em direção a uma sociedade mais inclusiva, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205, diversas políticas públicas e organismos têm enfatizado a importância de uma educação inclusiva, voltada para a construção de uma escola para todos, independentemente das condições físicas, intelectuais ou de aprendizagem dos estudantes. Tal perspectiva visa promover a acessibilidade, a socialização e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas de todos os educandos.

Essas diretrizes dialogam com documentos internacionais, como a Convenção da Guatemala (1999), que tem por objetivo erradicar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência. Nesse mesmo sentido, Pires *et al.* (2020) apontam que:

À luz disso, tornar textos literários acessíveis às pessoas com DI e TEA é permitir a elas a construção de um letramento literário autônomo, garantindo-lhes a aproximação a obras adequadas às suas necessidades, mas sem privá-las de atividades educacionais, culturais e próprias do exercício da cidadania (Pires *et al.*, 2020, p. 5).

Diante dos aspectos apresentados, justifica-se a necessidade de adaptação de recursos literários para torná-los acessíveis a todos os estudantes. Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, em seu artigo 27, estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência. Tal diretriz reforça que todos devem ter acesso a um sistema educacional inclusivo em todos

os níveis e à aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de desenvolver ao máximo seus talentos e habilidades.

De acordo com o Ministério da Saúde (2013), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por comportamentos específicos, como dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões repetitivos de comportamento. Nesse cenário, é fundamental que a escola adapte os ambientes de aprendizagem às necessidades das crianças, oferecendo um ensino de qualidade e estabelecendo metas para enfrentar os desafios que surgirem. Considera-se, ainda, que os professores possam desenvolver estratégias acessíveis que colaborem com o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Diante do exposto, foram adaptadas duas narrativas do livro *Vozes da Origem*. A primeira, intitulada “O caçador panema ou Galowa, a luz do estrondo” (Mindlin, 2007, p. 31-34), baseada no relato de Dikoba Suruí (1987), apresenta a experiência de um caçador que enfrentava dificuldades para obter sucesso em suas caçadas, conforme trecho retirado da obra, ilustrado na imagem 01:

Imagem 1- Trecho da história *O caçador Panema*

O Caçador Panema ou Galowa, a Luz com Estrondo

No tempo dos nossos avós, havia um homem que não conseguia caçar nada, era um caçador panema. Mesmo quando ia bem perto do lugar em que os gaviões matam macacos e tantas a toda hora, não conseguia matar nem um só bicho.

Um dia, ele foi, como sempre, ao lugar onde os macacos-aranha, os bugios, comiam fruta, fazendo uma zoeira danada, vivendo em bandos grandes. Não podia haver melhor lugar para caçar, mais fácil de matar macacos, mas nem assim ele conseguiu.

Escondido na folhagem, ele viu **Moradei**, uma árvore que antigamente era gente, matando muitos macacos, que caíam no chão fazendo um barulhão.

O caçador panema ouviu **Moradei** dizendo: — Eu caço muito porque passei minha perna nas flechas que uso, para as flechas terem sorte para acertar, e sou eu que dou muita sorte na caça, é tudo que toco!

Aí viu outro homem, **Borkaa** (que antigamente era gente, e hoje é a planta que dá a resina preta que se passa nas flechas), caçando e matando muitos macacos. Hoje, a resina borkaa dá muita sorte na caça.

Havia outros seres caçadores, derrubando muitos macacos com estrondo. Havia **Gereió** e **Morad-hoba**. Também eles eram gente, e nos dias de hoje são plantas que se costuma esfregar no corpo para ter sorte na caça.

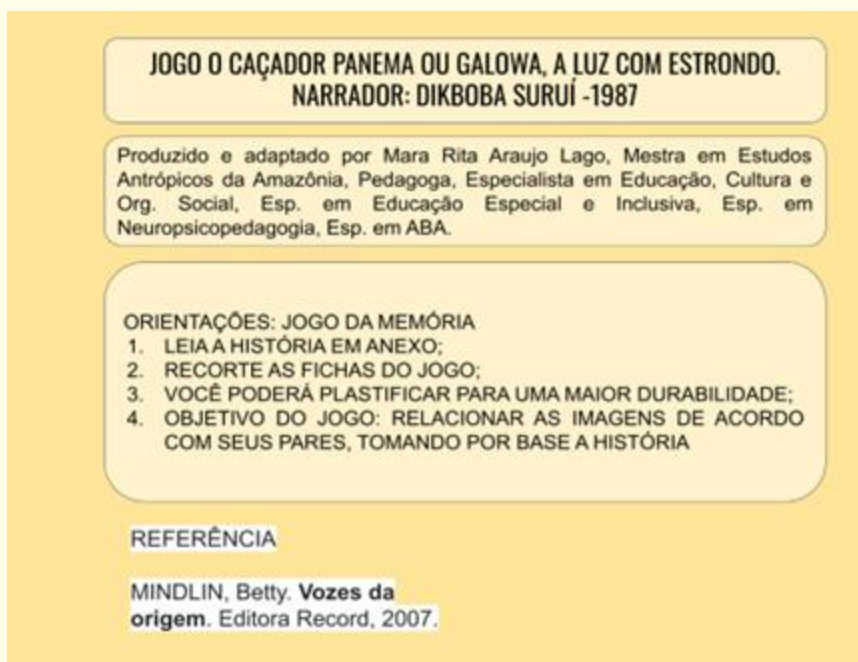
Fonte: Livro *Vozes da origem* (2007, p. 31-34)

A narrativa “O Caçador Panema”, presente na obra *Vozes da Origem*, evoca um mito indígena brasileiro que aborda a má sorte na caça. A linguagem utilizada ao longo do texto é marcada por analogias e metáforas. O termo “panema” tem origem na língua tupi e refere-se a alguém considerado azarado, incapaz de obter êxito na caça, apesar dos esforços empreendidos. A história analisa a interação entre os seres humanos e a natureza, evidenciando como a ausência de harmonia com os espíritos da floresta pode conduzir ao fracasso.

Ademais, neste trabalho optamos, para as adaptações iniciais, por um tipo de texto caracterizado por ser uma narrativa breve e centrada em um único conflito. Essa escolha envolve a presença de um número reduzido de personagens, delimitação temporal e espacial restritas ao essencial, e uma trama estruturada em torno de um único evento significativo.

Inicialmente, para a construção do jogo da memória, elaborou-se uma capa contendo instruções básicas de uso, conforme ilustrado na imagem 2:

Imagem 2 – capa do jogo da memória



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Na sequência, foram selecionadas imagens disponíveis no Google e no portal ARASAAC (Rodrigo *et al.*, 2013), com o intuito de representar visualmente os acontecimentos da narrativa. O objetivo foi estimular, por meio do pareamento, o reconhecimento dos trechos da história. Ao todo, o jogo é composto por 36 cartas de mesmo tamanho, contendo pistas visuais (imagens) e pouco texto. Como exemplo, apresenta-se a imagem 03:

Imagem 3 – Cards do jogo da memória



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024)

A narrativa “A Menstruação”, presente na obra *Vozes da Origem*, explora o tema da menstruação sob a ótica dos povos indígenas, ressaltando seu valor cultural e simbólico. Em contraste com a perspectiva ocidental, que frequentemente trata o tema como um tabu, a história apresenta o ciclo menstrual como um rito de passagem e um momento de conexão com a natureza e com as entidades espirituais.

Essa abordagem reforça a relevância das tradições culturais dos povos originários, como demonstrado no trecho apresentado a seguir, na imagem 04:

Imagem 4 – A menstruação

A Menstruação

Há muito, muito tempo, quando viviam nossos primeiros antepassados, conta-se que os homens, e não as mulheres, é que ficavam menstruados.

Havia um homem menstruado e uma menina, curiosa, foi lá espiar, onde ele ficava em reclusão por causa da menstruação, numa maloca pequenina, separada das outras.

Vendo a mocinha, ele molhou a mão no sangue que saía do seu pênis e chamou-a:

— Vem aqui ver o que eu estou fazendo! — e quando ela se aproximou, ele passou o sangue na boca da xoxota dela.

Ela teve que sentar no lugar dele. E ele foi embora.

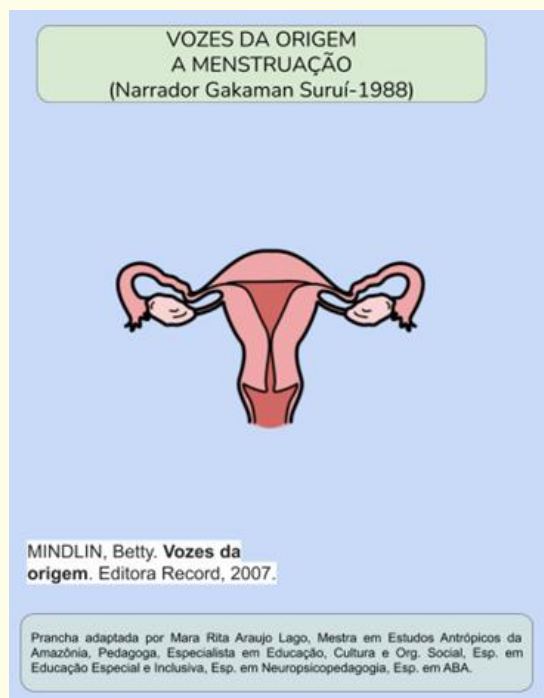
Desde então, os homens não ficaram mais menstruados, e sim as mulheres.

Narrador: Gakaman Suruí (1988)

Fonte: Livro *Vozes da origem* (2007, p. 63)

O segundo material construído consiste em uma prancha adaptada, planejada para ser impressa e utilizada com o objetivo de ampliar o repertório comunicativo e a compreensão da narrativa “A Menstruação”. A prancha é composta por imagens selecionadas do portal ARASAAC (Rodrigo *et al.*, 2013) e do *Google*, além de conter uma capa explicativa com informações básicas sobre a história, como ilustrado na imagem 05:

Imagem5 – Capa “A menstruação”



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Além da capa, a prancha adaptada é composta por quatro pranchas adicionais com imagens, que servem de base para o encaixe das fichas textuais. As imagens 06 a 09 exemplificam esse material:

Imagem 6 – Prancha 1

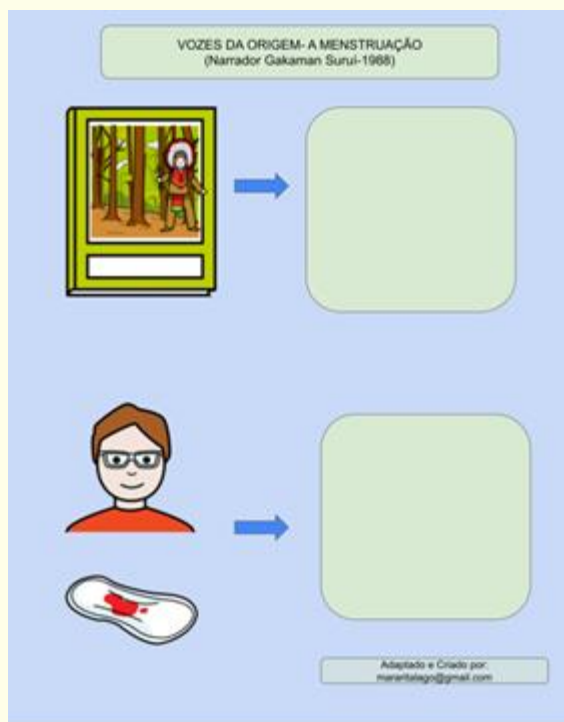
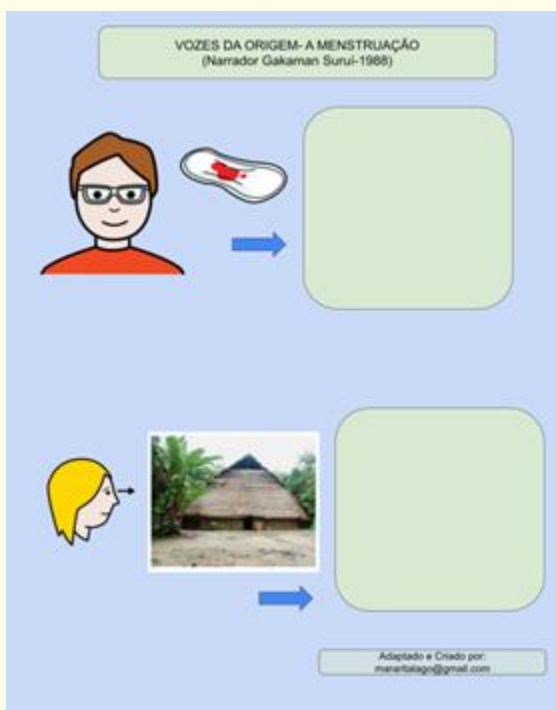


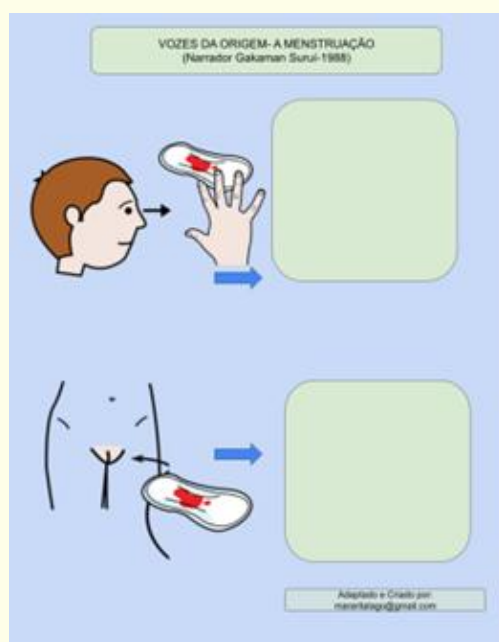
Imagem 7 –Prancha 2



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

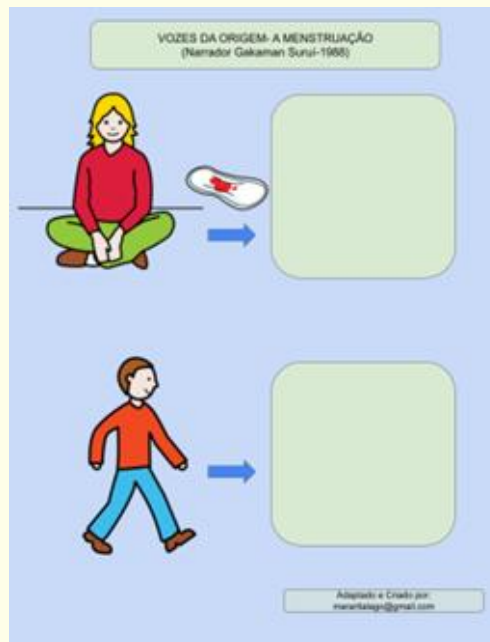
Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Imagem 8 - Prancha 3



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Imagem 9 - Prancha 4

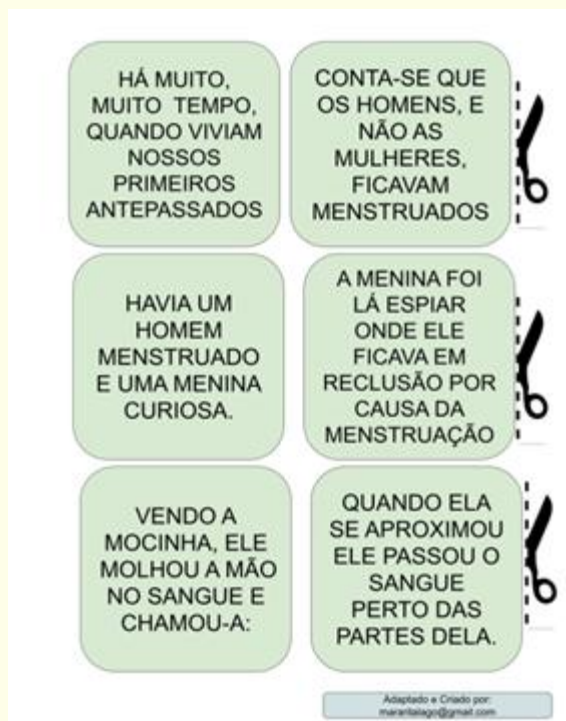


Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Partindo do pressuposto de que os materiais produzidos poderão ser utilizados pelos docentes como instrumentos metodológicos para apoiar a contação de histórias,

busca-se fomentar o gosto pela literatura, o hábito da leitura e o desenvolvimento da imaginação. Nas imagens 10 e 11, são apresentadas fichas com pouco texto, escritas em letra bastão, com o intuito de facilitar a compreensão por parte dos estudantes PAEE:

Imagem 9 – Fichas 1



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

Imagem 10 – Fichas 2



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024).

A análise dos resultados foi realizada a partir das leituras efetuadas e das reflexões sobre as características peculiares que permeiam a oralidade e o simbolismo presentes nas narrativas selecionadas. Destaca-se, ainda, a potencialidade dos materiais adaptados, os quais podem ser utilizados como ferramentas didático-metodológicas no ensino da diversidade cultural, bem como na abordagem de conceitos e ideias discutidos pelos principais autores referenciados neste trabalho.

3 MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa científica possibilita problematizar realidades, aperfeiçoar métodos e técnicas já existentes, bem como desvelar novos conhecimentos. Segundo Lakatos (2017, p. 87), “a ciência é uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”.

No presente trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, com base nas compreensões de Gil (2002), o qual destaca que esse tipo de investigação é indispensável aos estudos de caráter histórico, pois, em muitas situações, o

conhecimento sobre os fatos do passado depende exclusivamente de dados registrados em fontes bibliográficas. Os estudos desenvolvidos concentraram-se especificamente no levantamento de referências que embasaram a discussão teórica, destacando as contribuições dos principais autores citados ao longo do texto.

A etapa seguinte consistiu na elaboração dos materiais didáticos: o jogo da memória e a prancha temática. O processo de criação do jogo da memória seguiu os seguintes passos: 1) Escolha da narrativa “O caçador panema” (Mindlin, 2007); 2) Seleção de imagens representativas dos acontecimentos da história; 3) Organização dos pares das imagens de acordo com a narrativa; 4) Elaboração das instruções do jogo; 5) Impressão das imagens e plastificação (ou aplicação de papel *contact*) para maior durabilidade do material.

Para a confecção da prancha temática, optou-se pela narrativa “A menstruação” (Mindlin, 2007), seguindo o seguinte procedimento: 1) Escolha da narrativa; 2) Seleção de imagens organizadas de forma sequencial em folhas no formato A4; 3) Produção de fichas contendo trechos da narrativa, de modo a possibilitar a associação por meio da leitura e pareamento; 4) Elaboração das orientações de uso: antes da atividade, explicar o tema da prancha e os elementos a serem relacionados; o jogador pode apontar ou marcar na prancha onde o par pertence; pode-se utilizar velcro para fixar as fichas nas respectivas imagens.

Por fim, foram avaliados os pontos positivos e os aspectos que podem ser aprimorados para a elaboração de novos jogos e atividades, considerando sempre o processo de ensino-aprendizagem, as necessidades e as potencialidades de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e adaptações das histórias indígenas contidas no livro *Vozes da Origem* (Mindlin, 2007), enfatiza-se a importância de tornar a literatura indígena acessível a estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A valorização dessas narrativas contribui para a preservação e divulgação da cultura dos povos originários, ao mesmo tempo que promove a inclusão, possibilitando que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) tenham contato com histórias que ampliem suas visões sobre a diversidade cultural e histórica do Brasil.

A transformação dos textos para formatos acessíveis, como o jogo da memória e as pranchas temáticas, evidencia a necessidade de recursos didáticos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem. Essa proposta está alinhada com as diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos escolares, e com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva.

Destarte, este estudo demonstra que a acessibilidade na literatura não deve ser vista como algo secundário, mas sim como um compromisso fundamental no contexto educacional. A proposta de adaptação apresentada representa um ponto de partida para iniciativas futuras que visem garantir o direito de todos os estudantes ao acesso pleno, equitativo e significativo à literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Transtorno do espectro autista – definição TEA**. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

GARCIA, Wallisten Passos; PEREIRA, Ana Paula Almeida de. **A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência**. *Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 27, n. 2, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v27n2/v27n2a06.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível

em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

MINDLIN, Betty. **Vozes da origem**: histórias sem escrita: narrativas dos índios Suruí de Rondônia. Record, 2007.

NESTA CONVENÇÃO, os Estados Partes. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. 1999.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; TREVISAN, Suzana. Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12900>. Acesso em: 15 fev. 2025.

RODRIGO, José; CORRAL, David. ARASAAC: portal aragonês de comunicação aumentativa e alternativa. Software, ferramentas e materiais para comunicação e inclusão. **Informática na Educação: teoria e prática**, v. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/43426/28015>. Acesso em: 15 fev. 2025.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS COM O MÉTODO FOS PARA FUNCIONÁRIOS DOS MUSEUS DO SIMM - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AMAZÔNIA DA COP 30

Isabel Cristina Teixeira do Carmo Lopes (UFPA)²¹

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Às vésperas da Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas conhecida por Conferência das Partes (COP 30), nasce o projeto de extensão universitária “Francês nos museus: oficinas de Língua francesa e culturas francófonas para funcionários dos museus do Sistema Integrado de Museus (SIMM)”, um projeto ligado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O projeto tem como autora a professora Dra. Joanna Troufflard² e conta com a parceria na coordenação do professor Dr. Thiago Rocha. O objetivo geral do projeto é “ofertar oficinas de língua francesa e culturas francófonas ministradas por discentes do curso de Letras-Francês aos funcionários dos museus do SIMM.” (Troufflard, 2024), a fim de munir e capacitar os profissionais de Belém, acerca de conhecimentos linguísticos e culturais francófonos para que possam atuar na recepção e interação de forma básica com os visitantes estrangeiros durante evento em novembro de 2025. Ademais, ao possibilitar que alunos da Licenciatura em Letras-Francês da universidade participem do processo de pesquisa e elaboração dos materiais e ministrem essas oficinas, uma grande oportunidade de aprendizado é gerada tanto na elaboração de materiais quanto no exercício da docência.

O ensino da língua francesa já foi bastante difundido em Belém, especialmente no período da Belle-Époque. Porém, ao longo do século XX, o idioma foi perdendo espaço nas escolas públicas da cidade. Hoje, embora o francês não seja obrigatório no ensino, ele não perdeu sua importância política, geográfica e econômica, e diante de um

¹ Graduada em letras com habilitação em língua francesa, graduanda em museologia, mestranda em letras - Universidade Federal do Pará. bellopes134@gmail.com

² Professora adjunta da Faculdade de Letras e Línguas Estrangeiras (Falem) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui uma formação interdisciplinar com graduação em História da Arte e Arqueologia pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, mestrado em Arqueologia pela Universidade Nova de Lisboa e doutorado em Antropologia pela Universidade da Flórida.

evento tão importante como a COP 30, faz-se necessário um uso mínimo de idiomas estrangeiros em espaços culturais da cidade como os museus.

O objetivo deste relato é mostrar como se deu o processo de pesquisa e a criação das oficinas e do material utilizado, bem como abordar os desafios que se impuseram durante seu desenvolvimento a fim de buscarmos aperfeiçoar o trabalho nas próximas etapas do projeto no ano de 2025. Também é de nosso interesse incentivar outros professores de língua francesa em formação na UFPA para engajarem-se em oportunidades acadêmicas como essas que possibilitam práticas docentes e ganho de experiência para o mercado de trabalho.

Metodologicamente, professores e alunos do curso de Letras-Francês buscaram apropriar-se da metodologia do Francês com Objetivos Específicos – Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) – para entender as necessidades comunicacionais e de vocabulário nesses espaços e, posteriormente, elaborar material voltado para esse contexto para, por fim, ministrar aulas de língua francesa e culturas francófonas: um processo que envolveu pesquisa-ação, elaboração de materiais, reflexões sobre ensino-aprendizagem e muitos desafios. Para a elaboração dos materiais, além do método FOS, também utilizamos as abordagens comunicativas e acional, que levam em conta os objetivos comunicacionais voltados para uma ação social que explicaremos no próximo tópico. As oficinas aconteceram em um dos principais museus de Belém visando atender um público de 30 profissionais que atuam em diferentes setores dos museus do SIMM. As aulas iniciaram-se em setembro e terminaram em novembro de 2024.

Organizamos este relato da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentou-se uma breve contextualização da experiência didática, motivação e importância do projeto. Em seguida, tratou-se do seu percurso teórico-metodológico, mostrando-se também como se deu a seleção do tema e objetivos de uma de nossas aulas, e, concluiu-se com um relato detalhado da autora sobre sua experiência em todo o processo de construção do projeto, finalizando com suas considerações finais.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO:

A pesquisa fundamenta-se no material organizado por Costa, Galli e Souza (2022), que traz discussões bastante atuais sobre a difusão do método FOS no contexto brasileiro. O Método de Francês com Objetivos Específicos – Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) visa atender um determinado público em um

dado contexto profissional por meio de “uma abordagem que implica na concepção de recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas do público, compartilhá-los e prever uma hibridização da formação para adaptar-se às suas diferentes demandas.” (Mangiante; Parpette, 2004 *apud* Mangiante, 2022, p. 15 tradução nossa)³. Além do FOS, foi necessária a utilização das abordagens comunicativas e acional. A primeira propõe um ensino centrado na comunicação dos alunos para que eles possam desenvolver habilidades linguísticas aplicadas a contextos reais de comunicação (Bérard, 1991). Já a segunda, considera o aluno um ator social que precisa realizar ações no mundo por meio de tarefas do dia a dia (Conselho da Europa, 2001); levando isso em consideração, nossos objetivos comunicativos se voltam para situações reais de uso da língua pelos nossos participantes em seu ambiente de trabalho.

Partindo desse princípio, buscamos realizar a metodologia do FOS que consiste em: Análise das necessidades; Coleta de dados; Análise dos dados e, por fim, Elaboração didática. (Mangiante, 2022, p. 18).

Como mencionado no início, esse trabalho foi desenvolvido no contexto de um projeto de extensão universitária para ser realizado no prazo de um ano. O projeto tem como membros integrantes, além dos professores coordenadores, seis discentes do curso de Letras-licenciatura em francês, dentre bolsistas e voluntários, e uma colaboradora professora⁴ de francês, formada em letras, discente do curso de museologia, que atuou como voluntária no projeto. Os trabalhos começaram em abril de 2024 e terminam em abril de 2025.

Quando ingressei no projeto, parte da equipe já havia realizado os primeiros passos no trabalho, que consiste na *análise das necessidades*. Antes da primeira reunião oficial do grupo, os professores responsáveis criaram um grupo whatsapp e compartilharam o material a ser lido sobre o método que iríamos utilizar. O encontro ocorreu de forma online e os professores coordenadores nos apresentaram a “*démarche FOS*” (Albuquerque; Parpette, 2024), ou seja, como funciona esse método. Foi solicitado aos alunos que apresentassem também as necessidades culturais e languageiras do âmbito cultural.

Ao final da reunião, a professora Joanna Troufflard repassou a leitura para ser discutida na reunião seguinte e deixou-nos a próxima tarefa: escolher um museu em

³ “La démarche implique aussi de concevoir des ressources pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques du public, de les mutualiser et de prévoir une hybridation de la formation pour s’adapter aux différentes contraintes du public.” (Mangiante, Parpette, 2004)

Belém ou em outra cidade; apresentar o projeto aos funcionários deste museu e fazer perguntas para compreender em que consiste seu trabalho, seu cotidiano e imaginar suas necessidades em língua francesa para comunicar-se com os turistas; e, também, buscar panfletos ou outros suportes, caso estivessem disponíveis no museu.

Assim, saímos a campo para proceder *as coletas desses dados* para fazer o levantamento das necessidades comunicacionais e linguísticas dos profissionais no âmbito dos museus do SIMM. Dessa forma, a equipe se dividiu para visitar os museus e realizar as entrevistas. Para essa primeira coleta, escolhi o Parque cemitério Nossa Senhora da Soledad (Parque da Soledad) em Belém. A escolha desse espaço se deu, porque também estava atuando ali naquele momento, como mediadora voluntária de museologia durante o projeto da Secretaria da Cultura (Secult): *Uma noite nos museus*. Essa experiência contribuiu não somente para a pesquisa de campo, mas também para a etapa de elaboração do material posteriormente.

Na ocasião da entrevista, falamos com diferentes profissionais atuando no cemitério-parque como: segurança, recepcionista, profissional da limpeza e estagiários do projeto de extensão de Educação patrimonial do parque. Após essa conversa, identificaram-se as seguintes necessidades comunicativas:

- Saber apresentar-se e apresentar o Parque;
- Saber pedir e dar informações a respeito do parque como: horários de funcionamento, abertura, fechamento, as direções para localizar-se no espaço durante suas visitas;
- Apresentar de maneira simples o percurso de visita proposto pelo projeto de educação patrimonial do parque da Soledad.

No retorno da experiência, apresentamos os resultados.

Continuando a etapa de *coleta de dados*, passou-se aos museus que fazem parte do Sistema Integrado dos museus do SIMM, aproveitamos a ocasião em que ocorria o evento “*Uma noite nos Museus*” para ver como funcionam as mediações culturais e, também, coletar dados entrevistando os profissionais presentes. Visitamos o Museu do Estado do Pará. Naquele momento foi possível conversar com alguns funcionários como estagiários e um arquiteto. Um dos últimos espaços visitados foi a Reserva Técnica (RT) do museu. Foi uma surpresa. Nos estudos de museologia, aprende-se que a RT é um local que precisa ficar bem protegido, pois lá é feito o trabalho de higienização e conservação do acervo do museu para futuras pesquisas e exposições. O profissional entrevistado na RT, foi o arqueólogo do museu. Ele disse que o museu estava passando

por mudanças e que a RT visitável seria um diferencial durante a COP 30, pois seria um espaço educativo também. O profissional acrescentou que um curso de francês seria bem interessante para os profissionais dos museus. Seguem dois registros fotográficos da RT:

Reserva técnica Museu do Estado do Pará

Imagem 1 – Banner Reserva Técnica

Imagem 2 – Interior da Reserva técnica



Fonte: Lopes, 2024.

Nossa ida aos museus, nos permitiu avançar no trabalho e passar para a última etapa do método FOS: *a elaboração didática*.

Na primeira etapa de elaboração do material didático, apresentou-se uma proposta para organização das aulas baseada nos manuais de FLE, considerando os resultados da nossa pesquisa de campo em FOS. Após a apresentação de um primeiro cronograma pela professora, iniciamos a primeira proposta de aula realizada em parceria entre colegas do projeto. Ficamos responsáveis de planejar a aula de língua n.1 que seria ministrada no dia 02/09 dia de início das oficinas do projeto, conforme o cronograma a seguir:

Imagem 3 - Proposta de cronograma realização das oficinas

Proposta de cronograma para o projeto "Francês nos museus do SIMM".

Dia da semana: segunda-feira às 13h-17h.

Duração: 44h.

Data	Duração	Oficinas
02/09	4h	Apresentação sobre a COP 30 e a Belle Époque
09/09	4h	Módulo 1 de língua francesa – oficina 1
16/09	4h	Módulo 1 de língua francesa – oficina 2
23/09	4h	Módulo 1 de língua francesa – oficina 3
30/09	4h	Módulo 1 de língua francesa – oficina 4
07/10	4h	Módulo 2 de língua francesa – oficina 1
21/10	4h	Módulo 2 de língua francesa – oficina 2
04/11	4h	Módulo 2 de língua francesa – oficina 3
11/11	4h	Módulo 2 de língua francesa – oficina 4
18/11	4h	Apresentação sobre culturas francófonas junto com a disciplina
25/11	4h	Apresentação sobre culturas francófonas em parceria com o Escritório do Québec

Fonte: Troufflard, 2024

Durante as nossas reuniões, apresentamos a primeira proposta de material. Nossos professores gostaram muito, fizeram sugestões para aperfeiçoamento. Nosso trabalho foi sofrendo ajustes no conteúdo, na duração, na abordagem, conforme surgiam necessidades, ou seja, trabalhamos de forma bastante flexível e buscamos sempre melhorar, superando os desafios que apareciam.

A professora Troufflard construiu um cronograma completo de curso com base no FOS voltado para nosso público, a ser trabalhado em 2 etapas. A seguir, parte do cronograma a ser trabalhado na primeira etapa de aplicação das oficinas:

Imagem 4 - Parte do cronograma

CHAPITRE	TITRE	CONTENUS LINGUISTIQUES
1	Les fonctionnaires accueillent les visiteurs	Saluer et se présenter (prénom, profession et langues parlées). Verbes : être, s'appeler et parler au présent de l'indicatif.
2	Les fonctionnaires informent les jours et les horaires d'ouverture et de fermeture d'un musée	Comprendre et répondre à une question commençant par « quel » et « est-ce que ». Savoir exprimer l'heure. Lexique des jours de la semaine, des nombres, de l'âge et de la gratuité. Verbes : ouvrir, fermer et avoir au présent de l'indicatif.
3	Les fonctionnaires reçoivent les visiteurs à la billetterie	Poser et répondre à des questions commençant par « où », « combien » et « comment ». Lexique des moyens de paiement et des nombres. Verbes coûter et payer au présent de l'indicatif.
4	Les fonctionnaires présentent un musée	Utiliser la description avec « C'est », « Il est », « elle est » et « il y a ». Exprimer une date. Lexique du musée.

Fonte: Troufflard, 2024

A partir desse cronograma, o material da aula 1 foi passando por novos ajustes até ser finalizado. Seguimos o trabalho com a elaboração da aula 1. Fixamos uma data para seu planejamento e continuamos trabalhando em dupla. Abaixo, o modelo de dados da aula 1, durante seu planejamento e algumas atividades que foram concebidas por nós dentro do material:

2.1 Dados da aula e partes do material:

TEMA: LES FONCTIONNAIRES ACCUEILLENT LES VISITEURS

Os funcionários acolhem os visitantes

Objetivo geral:

Francês:

Développer la capacité des élèves à se présenter et à accueillir les visiteurs en français, en utilisant un vocabulaire spécifique et des structures grammaticales appropriées comme les articles définis et les masculins et féminins des professions.

Português:

Desenvolver a capacidade dos alunos de se apresentarem e receberem os visitantes em francês, utilizando um vocabulário específico e estruturas gramaticais apropriadas, como os artigos definidos e os gêneros masculino e feminino das profissões.

Objetivo comunicativo:

A la fin de la leçon, les élèves seront capables de :

- Saluer et de prendre congé des visiteurs en français.
- Dire et épeler leur noms

Ao final da lição, os alunos serão capazes de: saudar e se despedir dos visitantes em francês. Dizer e soletrar seus nomes em uma apresentação.

Aspectos linguístico relacionados:

- Verbes : être, s'appeler, parler (présent de l'indicatif).
- Articles définis : le, la, les.
- Pronoms personnels : je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.
- Masculin et féminin des professions et des nationalités;
- Verbos: ser, chamar-se, falar (presente do indicativo).
- Artigos definidos: o, a, os, as.
- Pronomes pessoais: eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas.
- Masculino e feminino das profissões e nacionalidades."

Atividades propostas para aula 1

Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Fonte: Projeto Museus do SIMM, 2024

3 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Elaborar aulas e conceber materiais didáticos faz parte da rotina de qualquer professor. Nesse sentido pude contribuir no projeto a partir de minha experiência enquanto professora de língua francesa atuando há mais de 10 anos na área e, também, como discente de museologia. Durante a elaboração das aulas compartilhei experiências profissionais que poderiam ajudar na formação das colegas que trabalharam diretamente comigo, assim como na elaboração do plano de aula detalhado e do material a ser utilizado. O aprendizado de se deu em via dupla, pois também pude aprender com cada um dos discentes envolvidos no projeto e, claro, com os professores coordenadores que foram muito presentes em cada etapa do trabalho.

Ser discente do curso de museologia me permitiu contribuir com alguns conhecimentos sobre a área dos museus e, também, de minha experiência enquanto monitora em exposições em espaços museológicos. Isso ajudou a imaginar como poderia se passar uma comunicação em língua francesa nos espaços em que pude atuar como o museu Goeldi e o cemitério da Soledad, embora eles não fizessem parte

dos espaços abarcados pelo SIMM. O trabalho todo envolveu pesquisa-ação, pois não só fomos a campo, como elaboramos e ministramos as aulas.

Os principais desafios foram o tempo relativamente curto para realização de todo projeto dada a proximidade do evento e a elaboração do material que aconteceu, em parte, paralelamente a sua aplicação. Os ajustes foram essenciais, pois o material foi todo concebido do zero para um público específico, o que demandou muita pesquisa e criatividade. Os materiais eram fornecidos de forma digital para os alunos ao final de cada aula.

Nossas aulas foram ministradas no auditório de um dos principais museus de Belém (ver anexo), cedido gentilmente para esse trabalho. Por conta da amplitude do espaço, precisamos dar aula a uma certa distância dos alunos e foi necessário o uso de microfone, o que gerava certa inibição nos atores envolvidos. Além do microfone, o museu também nos forneceu caixa de som, projetor e telão. Para sanar essa dificuldade, contamos com a ajuda dos membros que não estavam ministrando a aula em um determinado dia para acompanhar os alunos durante suas atividades e tirar suas dúvidas, o que considero bastante positivo. Também utilizamos o recurso do word do google drive nos momentos em que precisávamos escrever para facilitar alguma explicação aos alunos, substituindo o quadro.

Os recursos de áudio foram elaborados por uma das discentes de letras membro do projeto. Os diálogos eram criados e gravados pela equipe. As aulas foram construídas com o suporte do Canva o que nos permitiu, além dar um design esteticamente bonito, trazer dinâmica e ludicidade ao material. Um último ponto que gostaria de abordar foi a progressiva diminuição dos alunos nas aulas, pois elas aconteciam no dia em que tinham folga do trabalho, às segundas-feiras. As aulas precisaram ser canceladas em alguns momentos por razões independentes de nossa vontade, isso também gerou uma quebra no ritmo do trabalho. Os alunos que permaneceram até o final do curso (poucos infelizmente) engajaram-se com afinco até o último momento. A segunda etapa não foi aplicada, realizou-se apenas um módulo das oficinas.

Esse projeto deixa muito evidente a importância do profissional da área de letras língua francesa em nossa cidade, pois há demandas que carecem de um projeto de política linguística sério para que esses profissionais possam voltar a atuar de forma regular em cada etapa de formação do cidadão paraense até sua chegada à universidade que é quando ele mais precisa falar línguas estrangeiras, o francês é uma delas. Além de

ficar nítida também sua importância em espaços culturais, pois são também espaços turísticos.

Um projeto dessa magnitude precisa de fomentos financeiros para que todo o processo do trabalho seja otimizado. Essa experiência que a universidade proporcionou-me por meio do projeto “Francês nos museus: oficinas de Língua francesa e culturas francófonas para funcionários dos museus do Sistema Integrado de Museus (SIMM), permitiu-me fazer a interdisciplinaridade entre a área dos museus e do ensino de línguas, enriquecendo-me muito como profissional atuando já na área do ensino, pois desenvolvi novas competências enquanto professora, mas, também, como pesquisadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas como essa, sobre a importância da língua francesa em espaços culturais como os museus, comprovam que há uma necessidade de uso da língua francesa em espaços culturais da cidade de Belém. Percebemos que o projeto abriu novas perspectivas profissionais para professores de francês em formação na UFPA além de contribuir para o desenvolvimento de suas práticas docentes e para o seu ensino do francês na Amazônia.

Foi a primeira vez que trabalhei com o método FOS, agregando um novo conhecimento e uma nova experiência em meu currículo enquanto professora de francês. Essa pesquisa com FOS, também motivou os profissionais de museus que sentem a necessidade de dominar certo vocabulário para poder acolher turistas e para o público que virá a COP no próximo ano. Esse tipo de iniciativa precisa ser vista e divulgada amplamente para que seja valorizada pela sociedade e implementada pelo poder público em espaços educativos e culturais.

REFERENCIAS

BERNARD. E. **L’approche communicative : théories et pratiques**. Paris: CLE International, 1991.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em : https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acedido em maio de 2024.

TROUFFLARD, Joanna. **Francês nos museus: oficinas de língua francesa e culturas francófonas para funcionários dos museus do SIMM.** Instituto de Letras e Comunicação. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas - FALEM. UFPA, 2024.

MANGIANTE, J-M. **État de la recherche en FOS/FOU : d'une démarche didactique à une ingénierie de formation.** In: Heloisa Albuquerque Costa, Joice Armani Galli,

SOARES DE SOUSA, Vilton. **Français sur objectif spécifique et universitaire au Brésil : réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche.** São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

ANEXO

Fotos do auditório durante as aulas



Fonte: autoral

HISTÓRIA NA LATA: UM EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO QUE COOPERA COM O ENSINO APRENDIZAGEM E INCENTIVA À LEITURA INFANTO-JUVENIL

Kesia Polyana Silva Ferreira¹
Ruany Beatriz de Jesus Quaresma²

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura é fundamental para o crescimento e desenvolvimento integral das pessoas. A partir dela, desenvolvem-se a autonomia e a capacidade crítica, habilidades essenciais para a participação ativa no meio social e para a formação de opiniões sobre diversas situações. No entanto, nas escolas brasileiras, um dos principais desafios é incentivar os alunos a lerem e a atribuírem significado ao que consomem, uma missão difícil, visto que, na maioria dos lares, a leitura não é valorizada. Quando os alunos chegam à escola, os momentos dedicados à leitura são frequentemente limitados aos livros didáticos e às atividades propostas pelos docentes, que, em sua maioria, não despertam o interesse pelo prazer da leitura. Além disso, as atividades costumam ter um objetivo explícito de preparar os alunos para 'passar de série', tornando a leitura um exercício árduo e tedioso, o que gera aversão ao hábito de ler.

Nessa perspectiva, após a observação dessa lacuna educacional na fase inicial do ensino-aprendizagem, no que se refere à leitura, surgiu a necessidade de identificar os obstáculos a serem tratados. Entre eles, destaca-se a falta de incentivo, nas instituições de ensino, para a dedicação de tempo à leitura durante a ministração das aulas, seja por docentes, regentes ou horistas. Afinal, há uma discrepância entre o que os alunos aprendem e a forma como os docentes devem ensinar, considerando os recursos acessíveis a cada um dentro de sua realidade vivencial. Além disso, observa-se uma predominância da educação bancária, que compromete a construção ativa do conhecimento. Como aborda Paulo Freire (1968, p.37), *“Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem*

¹Estudante do Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pará, kesia.ferreira@castanhal.ufpa.br

² Estudante do Curso de Letras – Português da Universidade Federal do Pará, ruany.quaresma@castanhal.ufpa.br

pacientemente, memorizam e repetem”. Na linha de pensamento do ensino da *"Educação Bancária"*, o modelo educacional é pautado na transmissão unilateral de conhecimento e desconsidera as particularidades dos alunos na absorção do conteúdo, tornando-se um ensino limitado em instruções rígidas e padronizadas que não incentiva o pensamento crítico ou a construção de conhecimentos. Freire defende que a função do docente deve ser a de transcender o simples ato de transferir conteúdos, ele precisa agir como mediador de diálogos e engajamento dos alunos em processos da descoberta ativa.

Assim, o processo de desconstrução da chamada estrutura da educação bancária demanda uma reformulação das práticas educacionais, principalmente na alfabetização, em que o estímulo à leitura deve ser transmitido de maneira dinâmica, capaz de despertar o interesse do aluno para seu desenvolvimento. Evidencia-se, portanto, a urgência de combater a alienação e formar leitores competentes e críticos, com o propósito de envolver os alunos, respeitando suas vivências e tornando o aprendizado relevante e significativo.

A pesquisa apresentada registra uma experiência de prática de leitura com recursos lúdicos com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Menor, ingressos no Projeto Avançar para Valer, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em aulas de reforço escolar de Língua Portuguesa realizadas em duas escolas municipais da região urbana do município de Castanhal-PA. Os encontros com as turmas aconteciam duas vezes por semana e duravam quatro horas. Durante as aulas de reforço, notou-se resistência e desinteresse dos alunos em relação aos textos inicialmente apresentados para a prática de leitura, o que instigou a investigação das causas desse desinteresse. Com o objetivo de aumentar a frequência dos alunos no reforço, que ocorre no contraturno, e potencializar o desenvolvimento de habilidades de leitura, incorporamos recursos didáticos lúdicos ao material 'História na Lata' nas práticas de leitura.

O presente trabalho é dividido nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. Considerações sobre a relação da alfabetização, letramento e ludicidade; 3. Metodologia da pesquisa e análise de dados; 4. Resultados e Discussões; 5. Considerações Finais; 6. Referências.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE

2.1 Alfabetização e o Letramento

Por conta das demandas sociais, o ser alfabetizado (saber ler e saber escrever) não tem sido suficiente para suprir estas demandas. Não basta apenas saber assinar o próprio nome ou escrever um bilhete simples para ser considerado alfabetizado, é necessário saber mais que ler e escrever de forma mecânica para uma interação efetiva com os variados tipos de textos que circulam na vida cotidiana. É preciso entender o sentido e o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Dessa forma, introduz-se o conceito de letramento para descrever um processo que se estende para além da alfabetização. A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento nos ajuda a entender melhor a falta de interesse dos alunos pela leitura.

Segundo Soares, tratar alfabetização e letramento como processos dependentes resulta em um ensino voltado apenas para a decodificação de letras e palavras — uma fórmula que não é suficiente para motivar os alunos a ler. Na realidade, esses processos são interdependentes: ambos se influenciam mutuamente e, quando trabalhados em conjunto, promovem uma experiência educacional significativa, como defendido por Magda.

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso se chama letramento. (Soares, 2004, p. 90).

Se a alfabetização é entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, temos o letramento como o processo que envolve a compreensão e a utilização da leitura e escrita em práticas sociais. Ao mostrar aos alunos a importância da leitura em situações *reais*, o desenvolvimento do interesse e curiosidade pela prática de ler é intensificado. Isso torna a leitura repleta de sentido para os alunos, pois deixa de ser apenas uma habilidade escolar e passa a fazer parte de sua vida cotidiana.

2.2 Ludicidade

Entendemos o lúdico a partir da definição dada pela 8ª edição do Mini Aurélio, o dicionário da língua portuguesa, como 'relativo a jogos, brinquedos e divertimentos'.

Sendo assim, a aplicação do método lúdico voltado para a diversão na fase da alfabetização transforma-se em um elemento fundamental na engrenagem do ensino-aprendizagem. No entanto, é inegável que existem obstáculos ao lidar com os percalços do ensinar e aprender. Os docentes têm a difícil tarefa de despertar nos alunos o interesse pela leitura, apresentando esse universo dentro do ambiente escolar. Nessa acepção, é lícito salientar que existem estudos que comprovam que a ludicidade não se limita apenas aos jogos didáticos, mas é uma ferramenta educacional essencial para o processo de aquisição da língua materna.

[...]Estudos recentes têm demonstrado que o termo lúdico não se identifica literalmente com o termo **jogo**. O **jogo** contém o **lúdico**, mas nem sempre o **lúdico** contém o **jogo** e a brincadeira, porque o sentido destas pode extrapolar as acepções e conceituações emprestadas ao jogo.[...] (Nunes, Paulo, 2007, p.19)

Com a amplitude da conceitualização, a utilidade da ludicidade para a vida prática escolar deve ser enfática e mais presente desde as atividades obrigatórias até mesmo nas atividades extracurriculares, pois, assim, o conhecimento absorvido terá uma grande valia. Não obstante, para o incentivo à leitura é necessário que alguns elementos estejam presentes na ludicidade para obter a atividade lúdica eficiente, os quais são, segundo Paulo Nunes (2007): espontaneidade, prazer, liberdade, motivação, desinteresse e liberdade.

Concomitantemente, é imperioso frisar que o processo da alfabetização é quando os infantes vivem em uma fase do ‘ser curioso’, o que assessora os recursos lúdicos terem a sua eficácia quando colocados em prática. “A curiosidade é um impulso para aprender”, de acordo com Montessori, existe uma parcela da sociedade que não apoia o lado da imaginação infantil ou até mesmo ignora, porém mal sabem esses indivíduos que as crianças desenvolvem-se quando estimulam a ludicidade por meio de recursos didáticos. A maneira como o ensino perpassa é importante, pois, quando se disponibiliza o momento lúdico, ele reflete não somente naquele momento da vida do discente, mas traz a reflexão até a fase adulta. [...] *Uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar* [...] (Chateau, 1987, p. 15). Quando paramos para refletir, é crucial dar ênfase ao aspecto lúdico na construção do letramento e, consequentemente, garantir sua devida presença nas aulas.

3 METODOLÓGICA DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Metodologicamente a pesquisa se classifica dentro da abordagem qualitativa (Proetti, 2017) uma vez que esta visa compreender, descrever e interpretar os fatos mantendo contato direto e interativo com o objeto de estudo dentro do cunho pesquisa-ação. O instrumento de coleta de dados foi a observação direta, na qual tem como objetivo avaliar o nível de interesse dos alunos e a participação dos mesmos na aplicação do recurso didático **História na Lata**.

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado em etapas. Inicialmente, foram feitas observações nas escolas, nas aulas de reforço de Língua Portuguesa, nas quais notamos a veemência dos alunos em ler os textos propostos para as práticas de leitura. Frequentemente, os alunos expressavam insatisfação quanto ao tamanho dos textos e demonstravam desejo de que sua vez na prática chegasse rapidamente, pois encaravam esse momento como mais uma tarefa a ser cumprida. A partir dessas primeiras observações alguns questionamentos surgiram: “Qual é a razão desse desinteresse?” e “Como poderíamos reformular a ideia de leitura deles?”. A partir dessas indagações e reflexões, iniciamos a formulação de uma estratégia de letramento com recursos didáticos lúdicos.

3.1 História na Lata na Prática

Uma das formas de explorar a interatividade dos alunos com os docentes e sair do eixo de apenas ser uma contação de história simples é a criação de recursos didáticos lúdicos de fácil acesso e montagem. Em virtude dessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil afirma que:

[...] A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar as crianças a explicitarem, para si e para os demais, as relações e associações contidas em suas falas, valorizando a intenção comunicativa para dar continuidade aos diálogos. (BRASIL, 1998, p.137/138).

Com isso, após a percepção da problemática nas instituições educacionais, foi desenvolvido um recurso didático, que, segundo Souza (2007, p. 111), é “*todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo docente a seus alunos*”. Dessa forma, usamos um recurso que estimulasse o despertar do hábito da leitura, por meio da exploração da literatura infantojuvenil, chamado História na Lata (**Figura 1**).

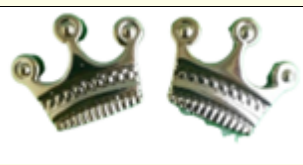
Figura 1 – Recurso didático



Fonte: Elaborado pelas autoras

O tamanho da lata utilizada foi de 13,2 x 13,2 cm (altura e largura). Na decoração da lata, os materiais utilizados foram o Etileno Acetato de Vinila (E.V.A.) e bastão de cola quente. Os detalhes em E.V.A. das letras na parte da frente, o coração nas laterais (**Figura 2**) e as coroas de plástico (**Figura 3**) são pequenos elementos que tornam a lata mais chamativa aos olhos das crianças.

Quadro 1 – Materiais utilizados na ornamentação do recurso didático

Elementos ornamentadores	
Detalhes em etileno-vinil-acetato (Figura 1)	Coroas de plásticos (Figura 2)
	

Fonte: Elaborado pelas autoras

A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é uma excelente ferramenta para auxiliar o docente a estimular os alunos no desenvolvimento de tarefas em sala de aula. Contudo, é importante notar que:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (Souza, 2007, p. 111).

Com isso, um planejamento para a execução do recurso ajuda o docente a mediar todas as possíveis questões que possam obstruir a aplicação satisfatória da dinâmica.

À luz de todo esse estudo, passamos para a prática e, de fato, aplicamos o recurso didático História na Lata em duas escolas municipais da cidade de Castanhal - PA. A experiência na Escola A foi muito proveitosa e dinâmica. Os 5 alunos da turma do 4º

ano foram organizados em uma fileira, lado a lado, e, por meio de um sorteio simples, foi definida a ordem em que cada um faria a leitura. Em seguida, notamos o brilho nos olhos dos alunos ao observarem a lata toda decorada, e a empolgação tomou conta deles, o que intensificou a curiosidade sobre a história que estavam prestes a conhecer durante a leitura.

A história selecionada foi A Magia da Leitura na Cidade do Livro, de Amadio (2003), que contém partes do texto mais longas e mais curtas, e os alunos torciam para ficar com a parte menor, pois foi observado, desde o início, que os mesmos sentem muita vergonha de ler, simplesmente por terem a ideia fixa de que não sabem ler e nem vão aprender, pois para eles é algo muito difícil. Esse pensamento é totalmente compreensível, posto que enfrentar barreiras para conhecer e se adaptar a algo novo causa medo. Contudo, no decorrer do experimento, eles foram se desprendendo desse percalço e começaram a interagir uns com os outros e a se envolver no enredo.

Diante do exposto, é indubitável que a prática do lúdico fez com que eles se envolvessem com a história para saberem o final, ao contrário de quando tinham o contato direto com o livro, que era um momento muito estressante e monótono na visão deles. Com isso, foi possível identificar que: a) mesmo com dificuldade, conseguiram ler palavras simples e complexas, b) foi treinada a mudança de entonação com a presença dos sinais de pontuação no texto, c) falta de paciência para chegar a vez individual para a realização da leitura, d) compreensão dos fatos da história, e) curiosidade alarmante sobre o final da história. Ao final da explicação foi perguntado para eles qual das duas maneiras queriam ler na próxima aula nas atividades ditas comuns ou da forma lúdica e todos da turma optaram pela segunda opção.

Já na Escola B, a dinâmica da hora de leitura com a "Lata de Leitura" foi realizada com uma turma de 10 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O recurso despertou imediatamente a curiosidade dos alunos, que observaram o objeto diferente sobre a mesa e se perguntavam o que ele continha, além de fazerem adivinhações e suposições sobre o objeto. Para a aplicação do recurso, as cadeiras foram organizadas em círculo, com a intenção de criar um ambiente dentro de sala de aula que fosse acolhedor e participativo. A história escolhida para a hora da leitura foi O Menino Azul da autora Cecília Meireles (2004).

Durante o processo de aplicação da dinâmica, os alunos prestaram atenção nas instruções; no entanto, demonstraram bastante receio em fazer a leitura em voz alta, pois

afirmavam 'não saber ler' ou 'ter vergonha de ler'. Mesmo com esse bloqueio inicial, com alguns incentivos, todos os alunos leram e se envolveram ativamente nessa prática de leitura. Durante a dinâmica, alguns obstáculos foram observados: (a) a diferença nos níveis de leitura entre os alunos; (b) o comportamento de alguns estudantes, que implicam com os colegas que leem devagar, dificultando um ambiente agradável; e (c) a perda do foco na atividade devido a algumas intervenções para pedir que os alunos prestassem atenção na leitura dos colegas. Esses fatores interferiram no andamento e na integração da turma. Ao término da leitura, foram feitas perguntas para fixar o conteúdo, despertar a explosão de ideias e imaginação, promovendo a discussão sobre a história. A maioria dos alunos demonstrou compreensão das partes que leu, porém teve dificuldade em entender os trechos lidos pelos colegas.

3.2 Escolha dos livros

A seleção dos livros para a aplicação do recurso didático foi planejada de forma a garantir uma leitura acessível, com linguagem cotidiana e ilustrações que enriquecem o aprendizado dos alunos. Os livros escolhidos foram: *I. O Menino Azul, de Cecília Meireles*; *II. Quero Colo!, de Stela Barbieri e Fernando Vilela*; e *III. A Magia da Leitura na Cidade do Livro, de Cláudio Fernandes Amadio*. Desses livros, aplicamos os textos I e III por duas razões: na Escola B, optamos por um texto curto, pois os alunos ainda não haviam trabalhado com nenhum dos livros anteriormente selecionados; na Escola A, utilizamos o texto III, como uma forma de despertar ainda mais o interesse na história em virtude que o eles conheciam o texto na íntegra porém não tinham conseguido se envolver na leitura. Segue abaixo a tabela contendo as informações dos livros selecionados.

Tabela 1 – Lista de livros selecionados para o recurso didático "História na Lata"

Título	Autor(a)	Aspectos trabalhados
		I. Identificação e organização dos acontecimentos na história; II. Característica dos personagens, seus desejos e emoções; III. Uso de palavras-chave do texto para praticar a segmentação silábica e a identificação de sons específicos para o

O menino azul	Cecília Meireles	desenvolvimento da consciência fonológica.
Quero Colo!	Stela Barbieri e Fernando Vilela	I. Prática da leitura em voz alta; II. Análise visual do livro; III. Promoção de conversas sobre a importância do carinho e do apoio emocional, relacionando com as experiências pessoais dos alunos.
A Magia da Leitura na Cidade do Livro	Cláudio Fernandes Amadio	I. Estímulo à curiosidade dos acontecimentos da história por meio de indagações aos alunos; III. Relação dos alunos com o hábito de leitura e a história contada; III. Prática da leitura em voz alta.

Fonte: Elaborado pelas autoras

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A simples menção em "leitura no livro" causava medo e repulsa nos alunos, que não associavam a leitura a um momento prazeroso, e era apenas mais uma atividade escolar com um teor obrigatório e cheio de pressão. Esse sentimento fazia com que a leitura perdesse o encanto tornando-se um fardo para os alunos. A proposta da **História na Lata** veio com a intenção de quebrar essa percepção negativa para que os alunos pudessem descobrir a leitura como uma experiência de deleite e curiosidade. Ao inserir um objeto diferente e gerar expectativa, a dinâmica buscou transformar a leitura em um momento envolvente e livre de cobranças, possibilitando que os alunos redescobrissem o prazer de mergulhar em um mundo repleto de imaginação e diversão.

Com este redescobrimento de uma leitura deleite, o processo de letramento é intensificado, pois os alunos ao enxergarem a prática de leitura como uma experiência divertida e envolvente são motivados a praticá-las. Consequentemente, os alunos passam a associar a leitura aos sentimentos de satisfação e curiosidade pelo universo das palavras, o que auxilia no desenvolvimento das duas competências leitoras. Assim, o gosto pelas histórias além de despertar o encanto pela leitura também fortalece as habilidades fundamentais para o letramento e a aprendizagem de forma contínua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações feitas durante o processo de aplicação do recurso didático para a prática da leitura apresentaram indícios de um maior interesse dos alunos pelo desejo de ler, resultado direto dos incentivos promovidos para seu engajamento. O estudo compreende que o recurso não substitui a leitura integral do livro, mas serve como um pontapé inicial para a quebra dos estigmas relacionados ao uso do livro como prática de leitura em sala de aula. Com este estudo, visamos apresentar uma ferramenta lúdica voltada para a prática da leitura, a fim de aproximar os alunos dos textos literários. Dessa maneira, verificamos que a leitura vai além de um simples momento de contato com o livro, palavras ou frases. O mais importante, especialmente na infância e no início do processo de alfabetização, é envolver os alunos na leitura e incentivá-los a desenvolver esse hábito em suas vidas, não se limitando apenas ao ambiente escolar — ou às quatro horas diárias de um reforço no contraturno —, mas criando memórias significativas por meio do contato e da experiência da leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nunes Paulo. **Língua Portuguesa e Ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. In: Mestrado em Língua Portuguesa — São Paulo – 2007.

AMADIO, Cláudio Fernandes. **A Magia da Leitura na Cidade do Livro**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero Colo!**. São Paulo: Brinque-Book, 2016.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança** — 4º ed. — São Paulo, Summus Editorial, 1987, p. 15.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa** - 8 ed. - Curitiba: Positivo, p. 475, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** — 17º Ed — Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 37.

MEIRELES, Cecília. **O Menino Azul**. São Paulo: Global Editora, 2004.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, p. 137-138, 1998.

PROETTI, Sidney. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo**. Revista Lumen, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004, p. 90.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, p. 5–17, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007.

MÁRCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI



Professora Associada III da Universidade Federal do Pará (UFPA), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA). É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou Estágio de Pós-doutorado em Letras na Universidade Estadual de Maringá, com intercâmbio na Universidade de Genebra -Suíça. É líder do Grupo de Pesquisa "Dialogismo e ensino de línguas" - DIEL (UFPA/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM-CNPq). Coordena os Projetos de Pesquisa "O dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA-Castanhal)" e "Dialogismo e práticas de linguagem no ensino de língua" (CNPq-Universal). É membro do Grupo de Trabalho "Formação de Educadores em Linguística Aplicada" da ANPOLL e do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte - GELLNORTE. Desenvolve pesquisas sobre as práticas de linguagem em situação de ensino e sobre a formação docente.

IRIS BARBOSA

Estudou Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA) e Letras -Língua Espanhola na Universidade da Amazônia (UNAMA). Tem especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa e Literaturas (UFPA), mestrado em Literatura - Estudos Literários (UFPA) e em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC), Doutorado em Literatura (PUC) e em Estudos Literários (UFPA). É professora de Ensino da Língua e Literaturas Hispânicas na Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é pesquisadora Fondecyt Pós-Doutorado (ANID) na Pontifícia Universidade Católica do Chile, com o projeto "Escrituras racializadas: Imagens e autorepresentações afrolatino-americanas e afrofemininas no campo literário recente do Brasil, Colômbia e Chile". Além disso, dirigiu os projetos de pesquisa "Tradução e cultura: debates sobre gênero em uma perspectiva interseccional na América Latina", aprovado no "Edital Prodoutor 2021 e 2022", e "Escritoras afrodiaspóricas: crítica, pensamento, literatura e interseccionalidade" (2023-2025), na UFPA. Recentemente, publicou pela editora LOM (Chile), em coautoria com o Dr. Marcelo Sanhueza (U-Chile), a tradução para o espanhol do livro "O pacto da branquitude" (Companhia das Letras), da teórica afro-brasileira Cida Bento.



INÉIA DAMASCENO ABREU



Mestre em Linguística, graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (UFPA) e Língua Inglesa (UNAMA). É professora de Linguística Românica e Língua Latina da Universidade Federal do Pará, no campus de Castanhal e atua na área de Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa. Faz doutoramento na Universidade de Aveiro (Portugal), no Departamento de Educação, onde investiga a respeito do PLNM (Português Língua Não-materna) e a formação do professor de Língua Portuguesa. É membro do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" (CIDTFF - Universidade de Aveiro), na qualidade de Investigador Integrado Não Doutorado. Coordena o projeto de pesquisa intitulado "Formação docente em Letras para o Português Língua Não Materna" (Portaria 076/2025), vinculado à Faculdade de Letras da UFPA, Campus de Castanhal.

EDUARDO MOLICA PINHEIRO

Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduando em Letras/LIBRAS; Educação especial e inclusiva, e Metodologia do ensino de língua portuguesa, literatura e língua espanhola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Integrante do Grupo de Pesquisa "Dialogismo e ensino de línguas" - DIEL (UFPA/CNPq). Integrante do Projeto de pesquisa "O Dialogismo e as práticas de linguagem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa" (UFPA-Castanhal). Foi integrante do Projeto de Pesquisa "Português como língua não materna: formação de professores de português para a diversidade linguística e cultural" (UFPA-Castanhal).



GEOVANA KELLY DA SILVA MONTEIRO

Possui graduação em Letras- habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional (UNICESUMAR). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino (Curuçá-PA). É integrante do Projeto de Pesquisa "Dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa" (UFPA) e do Grupo de Pesquisa "Dialogismo e ensino de línguas" (UFPA/CNPq).

