

Huarley Mateus do Vale Monteiro  
Maria do Socorro Melo Araújo  
Iris Anita Fabián Ramírez  
Organizadores

# LETRAS em Fronteiras

Diálogos entre Linguística,  
Literatura e Ensino

1ª Edição - 2024  
Volume II

**UERR**  
EDIÇÕES

**Huarley Mateus do Vale Monteiro,  
Maria do Socorro Melo Araújo  
Iris Anita Fabián Ramírez**  
Organizadores

**LETRAS EM FRONTEIRAS:  
Diálogos entre Língua, Literatura e Ensino**  
**VOLUME II**

Boa Vista  
UERR – 2024



LETRAS EM FRONTEIRAS: Diálogos entre Língua, Literatura e Ensino : volume II.  
Copyright © 2024 by [Organizadores] Huarley Mateus do Vale Monteiro, Maria do Socorro Melo Araújo e Iris Anita Fabián Ramírez... [et al]. Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N° 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

#### **UERR Edições**

Universidade Estadual de Roraima  
Rua 7 de Setembro, N° 231.  
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.  
CNPJ: 08.240.695/0001-90  
contato@edicoes.uerr.edu.br

#### **Presidência**

Isabella Coutinho Costa

#### **Conselho Editorial**

Márcia Teixeira Falcão, Mário Maciel de Lima Júnior, Rafael Parente Ferreira Dias, Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira.

#### **Equipe Editorial**

Carlos Eduardo Bezerra Rocha, Cláudio Souza da Silva Júnior, Magdiel dos Santos da Silva.

#### **Universidade Estadual de Roraima**

Cláudio Travassos Delicato, Reitor. Edson Damas da Silveira, Vice-Reitor. Francisco Robson Bessa Queiroz, Pró-Reitor de Ensino e Graduação. Leila Chagas de Souza Costa, Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Isabella Coutinho Costa, Pró-Reitora de Extensão e Cultura. Alvim Bandeira Neto, Pró-Reitor de Planejamento e Administração. Ana Lúcia de Souza Mendes, Pró-Reitora de Orçamento e Finanças. Francisco Robson Bessa Queiroz, Pró-Reitor de Ensino e Graduação.

**Diagramação:** Abraão Batista

**Capa:** Cláudio Souza Jr

**Revisão:** Iris Anita Fabián Ramírez

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Letras em fronteiras [livro eletrônico] : diálogos entre lingüística, literatura e ensino / Huarley Mateus do Vale Monteiro, Maria do Socorro Melo Araújo, Iris Anita Fabián Ramírez, organizadores. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2024. -- (Letras em fronteiras ; 2) PDF

Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-89203-75-9

1. Línguas e linguagem 2. Linguística  
3. Literatura 4. Prática de ensino I. Monteiro, Huarley Mateus do Vale. II. Araújo, Maria do Socorro Melo. III. Ramírez, Iris Anita Fabián. IV. Série.

24-240858

CDD-410

#### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

# PREFÁCIO

Letras em Fronteiras: diálogos entre Língua, Literatura e Ensino é um livro que compõe uma série cuja primeira edição foi publicada em 2021 com o objetivo de divulgar trabalhos realizados por professores do colegiado do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Nesta segunda edição, esta obra confirma-se como um importante meio para a divulgação de estudos diversos na área de Letras, em especial de estudos e pesquisas realizados em Roraima.

O Professor Doutor Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR), Professora Doutora Maria do Socorro Melo Araújo (UFRR) e Professora Mestre Iris Anita Fabián Ramírez (UERR) mostraram-se atentos à importância da organização e divulgação de trabalhos nesse contexto amazônico, confirmando a relevância dos trabalhos apresentados para a construção dos conhecimentos científicos relacionados ao nosso contexto.

Esta segunda edição é composta por dez capítulos que apresentam olhares diversos sobre línguas, sobre a literatura e sobre processos de ensino. Em *Planejando interdisciplinarmente na área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio em Roraima*, Carmem Véra Nunes Spotti e Francisca Ângela de Oliveira Sousa apresentam tanto discussões basilares para as ações pedagógicas do professor da área de linguagens do ensino básico, como também um planejamento interdisciplinar na área de linguagem para o ensino médio em Roraima. É resultado dos estudos do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD da Universidade Estadual de Roraima – UERR. É um trabalho relevante, pois pode dar subsídio à formação inicial e continuada de professores considerando o contexto multicultural e linguístico do estado de Roraima.

À luz da área da Linguística Aplicada, o artigo *Entre saberes e vivências: a disciplina de prática profissional no curso de Letras da UERR* de Fernanda Sousa Lima e Iris Anita Fabián Ramírez apresenta uma análise sobre a importância da disciplina Prática Profissional do currículo do Curso de Letras da Universidade Estadual sob a visão de acadêmicos do curso. As autoras apontam como positiva a mudança no currículo do curso de Letras da UERR que adiantou para os primeiros semestres a oferta da disciplina Prática Profissional, pois já no início do curso, essa disciplina promove a inserção do acadêmico de Letras em seu futuro campo de atuação, possibilitando a ampliação de suas experiências nesse campo.

Em “*Carapanã*”: *um estudo do falar roraimense em Boa Vista* de Rainya Carvalho de Oliveira e Maria do Socorro Melo Araújo há a apresentação de uma investigação dialetológica sobre variações no uso do vocábulo “carapanã” identificadas em Boa Vista. A pesquisa apresenta resultados que se alteram no decorrer dos anos de 2003, 2015 e 2021, indicando o que já defendem os estudiosos das áreas da sociolinguística e dialetologia: a língua é vária e mutável.

*Representações linguísticas e culturais em “Emily in Paris”*: *aquisição e aprendizagem para além das fronteiras*, as autoras Karla Danielle Matos Menezes King e Cora Elena Gonzalo Zambrano debatem os conceitos de ensino e de representação de língua partindo da série Emily



in Paris” (Netflix, 2020). As autoras, além da relevância das discussões teóricas sobre línguas e culturas, contribuem para ampliar as percepções de acadêmicos dos cursos de Letras sobre pesquisa, por aproximar a cultura televisiva e de *Streaming* representada pela série aos estudos acadêmicos.

*A charge no contexto do ensino remoto: uma proposta de promoção do letramento crítico* de Lana Camila Santos Gonçalves, Larissa Bezerra Chaves, Leilton Saldanha Santos e Luzineth Rodrigues Martins apresenta a experiência de alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima sobre vivência do estágio em contexto de ensino remoto no período da pandemia de COVID- 19. O trabalho foca na atuação dos estagiários com o ensino do letramento crítico tendo como base o gênero charge e evidencia a importância da orientação aos acadêmicos sobre consciência teórica na condução das práticas de ensino de língua portuguesa.

*Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho a partir de Poemas de Carlos Drummond de Andrade* de Evely Mary Rodrigues Cavalcante e Ana Aparecida Vieira de Moura é um estudo que associa a formação humana integral e a formação técnica nas práticas de ensino de um curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Secretariado em uma perspectiva da politécnica. Mostra possibilidades de abordagens de obras de Carlos Drummond de Andrade para reflexão sobre o trabalho, para promoção o letramento literário e para ampliação do repertório sociocultural dos alunos de um curso técnico, e confirma a importância literatura na formação pessoal e profissional do cidadão.

Já em *Potiguara: comedor de camarão e mascador de fumo* as autoras Maria do Socorro Melo Araújo e Maria Odileiz Sousa Cruz mostram a variação no uso do verbete “Potiguara”, um topônimo ancestral que, além da denominação de uma língua indígena já extinta, advém de um grupo indígena habitante das terras nordestinas e ou da nominação de um guerreiro do mesmo grupo de longínquos séculos. As autoras apresentam um rico trabalho das variantes do termo e seu uso como um representativo topônimo da cultura brasileira.

*Reflexões sobre acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual no campus Boa Vista/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CBV/IFRR)* de Elisângela Eduardo Xavier Fernandes e Ana Aparecida Vieira de Moura apresenta reflexões sobre acessibilidade literária e acompanhamento de estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um dos pontos fortes do trabalho mostra-se nos relatos sobre esforços dos servidores para a superação das barreiras que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual do CBV/IFRR para que eles tenham acesso ao letramento literário.

Em *O discurso de ódio como dispositivo para matar* de Valéria Cristian Soares Ramos da Silva e Rennan Santos de Sousa analisa o funcionamento do discurso de ódio em enunciados que podem incitar violência física e morte de integrantes de comunidade LGBTQIA+ em diferentes contextos discursivos. O trabalho é de grande relevância social e acadêmica, pois apresenta e descreve como os discursos de ódio transformam-se em discursos sociais que validam violência contra lésbicas, gays e travestis e, como afirmam os autores é um trabalho que transcende a mera análise linguística e pode e deve se espalhar aos diversos contextos sociais.

Em *O corpo feminino erotizado em “Seios e ventres”, de Kanguimbu Ananaz*, Huarley Mateus do Vale Monteiro e Helen Karoline Hunter Silva fazem referência à literatura afro e discutem erotismo na literatura feminina contemporânea, e como a escrita feminina influência na perspectiva do erotismo. Tanto o histórico sobre a constituição da literatura angolana quanto à apresentação e análise das poesias dão visibilidade à literatura africana de língua portuguesa, que embora negligenciada pelo cânone literário, reflete a riqueza, a beleza e a identidade afro.

Por fim, *Letras em Fronteiras: diálogos entre Língua, Literatura e Ensino* é uma obra que revela as várias facetas dos estudos na área de Letras e desponta-se como importante veículo de divulgação das inquietações científicas vividas pelos autores de cada estudo presente neste livro. Nesta oportunidade, cumprimento os autores e organizadores pelo trabalho desempenhado na produção dos seus estudos dada a relevância de cada um deles para nossa comunidade científica.

**Elecy Rodrigues Martins**

Universidade Estadual de Roraima – UERR

# SUMÁRIO

- 9** **PLANEJANDO INTERDISCIPLINARMENTE NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO EM RORAIMA**  
*Carmem Véra Nunes Spotti e Francisca Angêla de Oliveira Sousa*
- 24** **ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS: A DISCIPLINA DE PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE LETRAS DA UERR**  
*Fernanda Sousa Lima e Iris Anita Fabián Ramírez*
- 37** **“CARAPANÃ”: UM ESTUDO DO FALAR RORAIMENSE EM BOA VISTA**  
*Rainya Carvalho de Oliveira e Maria do Socorro Melo Araújo*
- 53** **REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS EM “EMILY IN PARIS”: AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS**  
*Karla Danielle Matos Menezes King e Cora Elena Gonzalo Zambrano*
- 66** **A CHARGE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA PROPOSTA DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO**  
*Lana Camila Santos Gonçalves; Larissa Bezerra Chaves; Leilton Saldanha Santos e Luzineth Rodrigues Martins*
- 86** **REFLEXÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**  
*Evely Mary Rodrigues Cavalcante e Ana Aparecida Vieira de Moura*
- 101** **POTIGUARA: COMEDOR DE CAMARÃO E MASCADOR DE FUMO**  
*Maria do Socorro Melo Araújo e Maria Odileiz Sousa Cruz*



**121 REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE LITERÁRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CAMPUS BOA VISTA/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (CBV/IFRR)**

*Elisângela Eduardo Xavier Fernandes e Ana Aparecida Vieira de Moura*

**143 O DISCURSO DE ÓDIO COMO DISPOSITIVO PARA MATAR**

*Valéria Crístian Soares Ramos da Silva e Rennan Santos de Sousa*

**165 O CORPO FEMININO EROTIZADO EM “SEIOS E VENTRES” DE KANGUIMBU ANANAZ**

*Huarley Mateus do Vale Monteiro e Helen Karoline Hunter Silva*

**181 ORGANIZADORES**

**182 BIODATA DOS AUTORES**

# PLANEJANDO INTERDISCIPLINARMENTE NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO EM RORAIMA

*Carmem Véra Nunes Spotti (SEEDRR/CEFRR/UERR)*

[carmem.spotti@uerr.edu.br](mailto:carmem.spotti@uerr.edu.br)

*Francisca Angêla de Oliveira Sousa (SEEDRR/CEFRR)*

[angelasousa34@gmail.com](mailto:angelasousa34@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96. Em seu Art. 26 regulamenta uma base nacional comum para a educação básica, considerando que

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características **regionais** e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). (*Grifo nosso*).

Nesse contexto, no Art. 210 da Carta Magna Brasileira de 1988, esse currículo já expressava que

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Nesse viés, em 2018 o Ministério da Educação – MEC homologa o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC é um “documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2023). De acordo com o documento “seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País

por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (*idem*).

Vale salientar que o Ensino Médio é um dos níveis de ensino da Educação Básica e que, em 2017, ocorreu uma reforma sob a Lei n. 13.415/2017. O Ensino Médio - EM, conforme a LDB 9394/96, no Art. 36, propõe que o currículo e a organização pedagógica do EM confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, além do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores que trabalham com o EM, requer um currículo que atenda a dimensão de perceber a linguagem como instrumento de comunicação das diversidades sociais e culturais que possibilitam o exercício da cidadania. A organização dos sistemas provém das diretrizes que orientam e possibilitam a definição de conteúdo de conhecimentos de acordo com a BNCC e com o Documento Curricular de Roraima - DCRR (parte diversificada regional).

A LDB mostra a necessidade de que os documentos oficiais orientem para que os currículos observem as questões sociais e culturais de cada região, tendo em vista a extensão territorial do País, possibilitando a convivência entre a diversidade. Assim, é preciso considerar que tal avanço se efetiva na objetividade de pensarmos a escola a partir de sua própria realidade, de forma a incentivar o trabalho coletivo sem privilegiar uma única cultura, mas a riqueza que a diversidade cultural traz ao ensino quando respeitarmos o outro em sua alteridade. Por isso, dentro do novo perfil para o currículo proposto pelo MEC e apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta, as atuais diretrizes dão um novo significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização, trabalhando a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e ampliando a capacidade de aprender.

Com diretrizes voltadas para a (re) estruturação dos currículos escolares e com objetivo de padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade, a proposta deste trabalho relaciona-se com as competências indicadas pela BNCC, que está em consonância com os demais documentos oficiais que orientam o sistema educacional brasileiro, e pretende uma explicitação das habilidades básicas que se espera ser desenvolvidas pelos alunos nessas esferas do ensino. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o ensino médio deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que proporcionem ao ser humano sua participação social, por meio da vida em sociedade, da atividade produtiva e da experiência subjetiva, de forma a integrar-se no universo das relações sociais. Para que isso ocorra precisa estar em consonância com os estudos sociolinguísticos e com as políticas públicas da área da linguagem. Tais ações devem proporcionar o refinamento das habilidades que privilegiam os quatro pilares da língua que são o ensinar a ler, a ouvir



(atividades de percepção), falar e escrever (atividades de produção), além de desenvolver as práticas sociais de leitura e de escrita, em que os alunos possam participar de novas situações comunicativas.

A BNCC (BRASIL, 2023), está, predominantemente, pautada na abordagem proposta pelo interacionismo, pois se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito é só por intermédio delas que ele tem condições de refletir sobre si mesmo. Assim, o papel da área de Linguagens e suas Tecnologias é o de possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. As práticas de linguagem a serem realizadas no espaço da escola, não devem se restringir à palavra escrita e nem se filiam apenas a padrões socioculturais hegemônicos. Devem, antes, priorizar atividades de oralidade, de leitura, de produção textual nos diferentes gêneros e a análise linguística e semiótica, ou seja, práticas de letramento, dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa, e também das demais línguas trabalhadas na escola tais como as línguas estrangeiras e as indígenas, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar-se à sociedade como agente participativo e possuir a competência comunicativa.

Assim, como nos PCNs (BRASIL, 1999), trazem a proposta de integração das áreas do conhecimento atuando na formação do cidadão crítico, capaz de argumentar, opinar, informar, levantar questionamentos e com habilidades que contribuam para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, é importante salientar que ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades de reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. É uma atividade que não requer simplesmente a decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes e, também, a construção de sentidos que depende de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros textuais, das práticas sociais de interação, dos estilos, bem como das diversas formas de organização dos eventos de letramento.

Para trabalhar estas questões que difundem os princípios da reforma curricular e orientam os professores na busca de novas abordagens e metodologias, ou seja, inferem a necessidade do profissional estar sempre procurando aprimorar-se por meio do estudo reflexivo, contínuo e sistemático, os cursos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada devem atentar analiticamente para as orientações constantes neste documento orientador, que é a BNCC e o DCRR, tendo em vista que foi idealizado para suprir deficiências em relação ao ensino na Educação Básica.

Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD, da Universidade Estadual de Roraima – UERR, elaborou o Projeto de Pesquisa “A BNCC e o DCRR do Ensino Médio: desafios e perspectivas para a formação inicial e continuada de professores em Roraima”. Este projeto está registrado, desde junho de 2022, no Departamento de Pesquisa de Pós-Graduação e Inovação da

Universidade Estadual de Roraima – DP/PROPEI/UERR. Este projeto objetiva construir um material instrucional sobre o Ensino Médio para utilização na formação inicial e continuada de professores em Roraima de forma que ele possa reconhecer nas competências gerais os instrumentos de fortalecimento no atendimento aos educandos, de maneira contextualizada, em cumprimento a política educacional curricular regulamentada pela BNCC e consolidada em Roraima por meio DCRR-EM. Salientamos que o GPEELCD é coordenado pelas professoras doutoras Alessandra de Sousa Santos e Carmem Véra Nunes Spotti, professoras do Curso de Letras da UERR e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação PPGE UERR/IFRR. Este grupo conta também com egressos e mestrandos do referido mestrado, com professora do Curso de Letras da UERR e professores da Secretaria Estadual de Educação de Roraima – SEED/RR.

A relevância deste estudo deve-se a necessidade da consolidação de pesquisas e o debate de questões pertinentes ao tema objetivando contribuir para a reflexão sobre os desafios do ensino médio e de educar na perspectiva de um currículo crítico, reflexivo, plural e intercultural. Essa oferta, conseqüentemente, contribuirá como instrumentos de fortalecimento no atendimento dos interesses das juventudes, quanto aos processos sociais e subjetivos complexos, foco no projeto de vida e nas competências sócio emocionais possibilitando seu pleno desenvolvimento tendo em vista que a formação escolar está relacionada ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser flexível, aprender adaptar-se às novas formas de reprodução social e as mudanças do mundo do trabalho, na contemporaneidade e o professor deve estar atento a estas demandas.

Para debatermos sobre esse tema, nosso estudo está estruturado em duas partes distintas que tratam sobre o planejamento interdisciplinar na área de Linguagens e suas Tecnologias. Posteriormente analisaremos sobre uma matriz que ajudará na compreensão da elaboração de um planejamento interdisciplinar e que foi elaborado pelo GPEELCD.

## **PLANEJANDO INTERDISCIPLINARMENTE NA ÁREA DE LGG**

Planejar é uma ação extremamente necessária para a prática docente, pois significa uma organização da própria ação pedagógica para poder implantar um processo de intervenção da aprendizagem que seja reflexiva e racional dentro da realidade ao qual se insere. Tem a finalidade de prover condições dos objetivos e metas traçadas de forma a ter uma maior segurança de que os procedimentos e ações a serem executadas ocorrerão com uma menor margem de falhas. Ou seja, como é um plano do que vai ser executado, requer prever as variáveis da realidade da sala de aula numa direção escolhida com o objetivo de garantir a execução das atividades escolares no período letivo.

Por isso, o planejamento pedagógico é uma ação que direciona o trabalho dos professores, visando o maior aproveitamento das aulas, pois a elaboração das atividades planejadas com antecedência permite maior domínio sobre a proposta a ser executada e as torna mais dinâmicas e eficientes. Nesse viés, o planejamento deve seguir

as normas pedagógicas estabelecidas pela unidade de ensino a qual o professor está inserido, expresso no Projeto Pedagógico da Instituição e nas diretrizes legais, entre elas a BNCC.

Seguindo esse prisma, ao planejar o professor deve (re)organizar a sua práxis considerando o nível e o perfil da turma, a realidade sociogeográfica em que a escola está localizada, a relevância do conhecimento, das experiências e as habilidades a serem desenvolvidas durante cada etapa desse processo. Nesse contexto, o professor pode realizar seu planejamento sozinho ou em parceria com seus colegas do mesmo componente curricular, da mesma área de conhecimento e/ou de diferentes áreas, de forma interdisciplinar, observando o aprofundamento dos objetos de conhecimento que são comuns entre elas. Esse trabalho pedagógico interdisciplinar possibilita o desenvolvimento das habilidades de cada um dos componentes curriculares e das áreas elencadas. É o aprofundamento dos objetos de conhecimento observando as peculiaridades de cada uma delas, onde uma auxilia o outro tornando a ação pedagógica mais interessante e dinâmica na busca de um mesmo objetivo: uma aprendizagem significativa.

Para Spotti,

devemos estar sempre questionando o quê de fato se ensina nas escolas, quais as funções e qual a praticidade do conhecimento ensinado, quais os princípios de seleção e de organização usados para planejar, para ordenar e para avaliar esse conhecimento. Tais questões vão definir o currículo, a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la no contexto histórico e social. (SPOTTI, 2017, p. 48)

Assim, a finalidade de se realizar um planejamento é definir o quê, o porquê, como e para quê serve o que está sendo ensinado. Spotti complementa que

o ato de ensinar é sempre um trabalho coletivo e a ação do professor, no âmbito escolar, é construída na relação com a comunidade escolar, através dos modelos ético-pedagógicos que estão presentes em toda ação educativa, pelas finalidades do sistema escolar e do projeto político pedagógico de cada instituição e que direcionam todo o fazer pedagógico. O currículo possui uma ação direta e indireta na formação e no desenvolvimento do educando, visto que a ideologia, a cultura e o poder nele existentes determinam o resultado educacional. (SPOTTI, 2017, p. 53, *apud* FELDMANN, 2009)

Para isso, ao planejar é necessário definir e distinguir os diferentes níveis de cognição humana que Bloom (1956) considera como pensamento, aprendizagem e compreensão com vistas a orientar o desenvolvimento de avaliações, currículo e métodos de ensino (UNIMA, 2023). Assim, o professor possibilita o desenvolvimento de uma formação do sujeito por meio da valorização de outras esferas do conhecimento cujos



domínios permitem que os alunos possuam um papel ativo no próprio aprendizado. Essa taxionomia de Blomm

serve para definir os objetivos da aprendizagem e planejar as aulas com base nessa identificação, respeitando a hierarquia dos objetivos educacionais. É uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, estabelecendo critérios avaliativos. Tem como premissa a ideia de que após uma atividade escolar os alunos adquiriram novos conhecimentos e novas habilidades, alcançando o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem. (SAE, 2023)

Essa taxionomia “propõe que os educadores devem proporcionar aos alunos três objetivos principais, classificados a partir dos domínios: **cognitivo, afetivo e psicomotor**”, sendo que cada um deles “requer habilidades específicas” que, juntos, “possibilitam a aprendizagem de modo concreto”, respeitando a hierarquia (SAE, 2023). Antoni Zabala (1998) também defende que o objeto de estudo dos componentes curriculares deve ser a vida e não somente os conceitos. Considera que os objetos do conhecimento se constituem em quatro tipos: **os conceituais, os factuais, os procedimentais e os atitudinais** que possibilitam aos docentes, saber o tipo de conteúdo, as estratégias de ensino e a sistemática de avaliação. Para Bloom e Zabala os objetivos convergem para cognitivo (conceituais e factuais), psicomotos (procedimentais) e afetivos (atitudinais). Ao fazer uso desses preceitos no planejamento permite que seja elaborado um roteiro estruturado em que o professor identifique o nível de desempenho de cada aluno e dê a atenção às necessidades de aprendizagem de cada um, quais as habilidade que ainda necessitam ser desenvolvidas, de forma mais efetiva otimizando o processo de ensino e aprendizagem.

Esses preceitos estão presentes também na BNCC/DCRR que é “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades **da Educação Básica**” e, por isso, é apenas uma referência obrigatória que estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcança-los (BRASIL, 2023). Para Feldmann (2009, p.37) o currículo é uma construção “[...] epistemológica e social do conhecimento, concretizado em espaços educativos e vivenciado em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes” e, nessa intencionalidade vai direcionar toda ação pedagógica concretizados na escola.

Nesse viés, a BNCC/DCRR definem as áreas do conhecimento que são: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). No nosso estudo elencamos a área de Linguagens e suas Tecnologias que busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e também as Línguas Indígenas existentes em Roraima,

de forma a observar a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros.

## MATRIZ DE PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR DO GPEELCD

Como explanado anteriormente, nos estudos realizados pelo GPEELCD sobre a BNCC, o DCRR no Ensino Médio e com base nas orientações para formação de professores expressas na Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada” elaboramos uma matriz de planejamento interdisciplinar que vem possibilitando que os professores da área de Linguagens e suas Tecnologias - LGG se percebam integrantes desse planejamento de forma a atender os requisitos básicos para o desenvolvimento de uma educação que atenda os preceitos solicitados pelas normativas educacionais.

Essa matriz, ao ser aplicado em cursos de formação continuada, possibilitou que os professores realizassem um planejamento interdisciplinar observando o que norteará o trabalho em conjunto com as demais áreas do conhecimento, sem esquecer-se das especificidades de cada componente curricular da área LGG. Mostraremos e analisaremos, por parte, a matriz exemplificando a área da LGG. Salientamos que ela pode ser utilizada também para integrar as demais áreas do conhecimento. Salientamos que nessa matriz mostraremos os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, pois estamos tratando do ensino regular não indígena. A Língua Indígena será incluída se essa matriz for utilizada na educação indígena.

Iniciamos nossa análise da referida matriz com a identificação dos dados ao qual ela se aplica como mostra a Figura 1.

Figura 1: Dados de Identificação

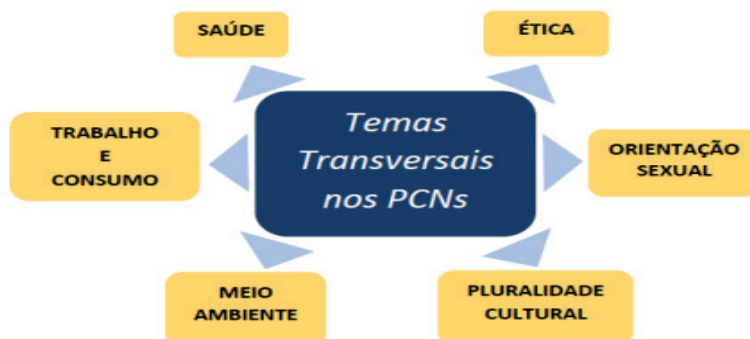
MODELO ORIENTADOR PARA O PLANEJAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – LGG – EM		
Instituição:	Bimestre:	Série:
Projeto ou Temática: <b>MOVIMENTOS CORPORAIS</b>		

Fonte: GPEELCD, 2022

É de suma importância que o documento norteador do planejamento seja identificado. Aqui propomos que ele seja realizado por bimestre. Em relação ao *item* “Projeto ou Temática” a escola e/ou os professores podem decidir como irão trabalhar se por um projeto base ou por temáticas de acordo com os temas contemporâneos transversais da BNCC. Primeiramente, esses temas eram identificados como “Temas Transversais” e foram abordados e recomendados na educação, desde os estudos dos Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCNs, em 1996 e modificaram o sistema de ensino trazendo seis temas para estudo, divididos em saúde, ética, trabalho e consumo, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, como mostra a Imagem 1, a seguir:

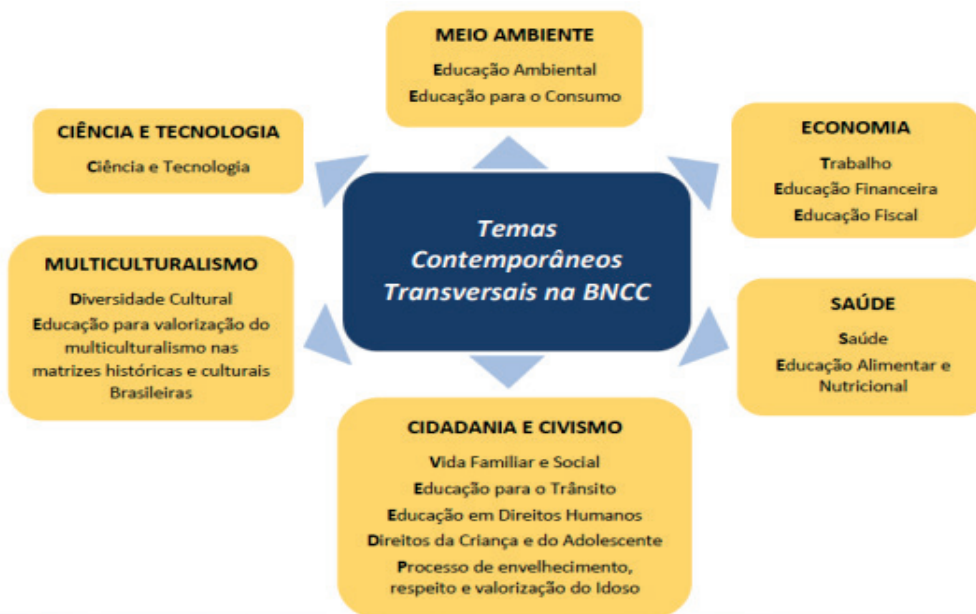
Imagem 1: Temas Transversais – PCNs



Fonte: BRASIL (2019, p. 08).

Desses seis Temas Transversais, em um segundo momento, passara a ser nomeado na BNCC como "Temas Contemporâneos Transversais- TCTs". Eles foram ampliados para 15 temas, distribuídos em seis macroáreas temáticas, conforme a Imagem 2:

Imagem 2: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: BRASIL (2019, p. 13).

Essas mudanças dos TCTs na BNCC se configuram relevantes visto que nos PCNs eram recomendações facultativas e passaram a ser obrigatórias de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e nº 12/2012 e na BNCC a serem conteúdos essenciais para a Educação Básica. Cabe aos “sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2019, p. 14). Vale salientar que o referido documento orienta que a BNCC não substitui as orientações contidas nos PCNs, mas orienta o processo de revisão curricular de acordo com a legislação vigente. Assim, essa configuração atual dos TCTs na BNCC ocorreu de acordo com as demandas sociais que “desencadearam a formulação de marcos legais, que lhes asseguram fundamentação e maior grau de exigência e exequibilidade” (BRASIL, 2019, p.16). A Imagem 3, abaixo, mostra os marcos legais de cada uma das 15 TCT:

Imagem 3: Marcos Legais das TCT

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
<b>Ciência e Tecnologia</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II e Art. 39), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, CF/88, Art. 23 e 24, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Direitos da Criança e do Adolescente</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Diversidade Cultural</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.
<b>Educação Alimentar e Nutricional</b>	Lei Nº 11.947/2009. Portaria Interministerial Nº 1.010 de 2006 entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Lei Nº 12.982/2014. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação Ambiental</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999. Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012, CF/88 (Art. 23, 24 e 225), Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2), Decreto Nº 4.281/2002, Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8), Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43), Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6), Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6), Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35), Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Carta da Terra, Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica), Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Parecer CNE/CP Nº 08/2012, Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação em Direitos Humanos</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação Financeira</b>	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 7.397/2010

Fonte: BRASIL (2019, p. 16,17).

Por sua vez, no intuito crescente de complexidade nas abordagens do processo de ensino e aprendizagem eles foram divididos em três níveis: Intradisciplinar, Interdisciplinar e transdisciplinar. Sendo que o caráter dos temas ser obrigatório e “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2019, p. 19).

Esses temas e /ou projetos vão nortear a discussão do conhecimento integrando as áreas do conhecimento e relacionando as habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos educandos durante o seu processo de aprendizagem. Assim, a Figura 2 abaixo, vai

tratar das competências gerais da área de Linguagens e suas Tecnologias - LGG, dos eixos de interação e práticas de linguagens de acordo com a BNCC/DCRR.

Figura 2: Competências e Eixos de Interação/Práticas de Linguagens

<b>Competências Gerais (10)</b>	01-Conhecimento; 02-Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 03-Senso Estético e Repertório Cultural; 04-Comunicação; 05-Cultura Digital;	06-Trabalho e Projeto de Vida; 07-Argumentação; 08- Autoconhecimento e Autocuidado; 09-Empatia e Cooperação; 10-Responsabilidade e Cidadania.
<b>Eixos de Interação/Práticas de Linguagens</b>	ORALIDADE, PRODUÇÃO TEXTUAL, LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMINÓTICA.	

Fonte: GPELCD, 2022

É importante que o professor faça a relação das competências com as habilidades que vai trabalhar para que o seu aluno as desenvolva, bem como a quais eixos de interação e práticas de linguagens a que se refere. Compreendemos que o professor conhece tudo o que estamos tratando, mas a maior dificuldade que sentimos ao trabalhar com um planejamento interdisciplinar está no fato de que ele quase sempre trabalhou planejando sozinho e muitos termos usuais foram modificados com o advento da BNCC. Por isso, para melhor ilustrar sobre o que estamos tratando acima, exemplificamos com um tema que possibilitasse a melhor compreensão que foi “Movimentos Corporais”; com os eixos de interação/práticas de linguagens “Oralidade, Produção Textual, Leitura, Análise linguística/semiótica” e agora, na Figura 3 abaixo, elencamos as habilidades por componente curricular.

Figura 3: Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na área de LGG

Área de Linguagens - LGG Componentes Curriculares:	ARTE CH Bimestral: 10 h/aulas	EDUCAÇÃO FÍSICA CH Bimestral: 10 h/ aulas	LE - LÍNGUA INGLESA CH Bimestral: 10 h/aulas	LP - LÍNGUA PORTUGUESA CH Bimestral: 40 h/aulas
	Professor (a)	Professor(a)	Professor(a)	Professor(a)
Habilidades de LGG e de LP	<b>EM13LGG204</b> EM13LGG501 EM13LP06	<b>EM13LGG204</b> EM13LGG604 EM13LP06	<b>EM13LGG204</b> EM13LGG403 EM13LP06	<b>EM13LGG204</b> EM13LP06
Campos de Atuação Social	01-Todos os campos de atuação; 02-Vida Pessoal;	03-Práticas de Estudo e Pesquisa; 04-Vida Pública;	05-Campo Jornalístico-Midiático; 06-Campo Artístico-Literário	



Objetos de Conhecimento a ser estudado. (Observando o alinhamento dos componentes e a sequência Didática)				
---	--	--	--	--

Fonte: GPEELCD, 2022

Nesta parte da matriz tratamos inicialmente de qual habilidade poderá ser a integradora dos componentes curriculares das áreas, a exemplo da habilidade EM13LGG204 que expressa:

**EM13LGG204** Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos, produzindo discursos que consideram os processos migratórios, de inclusão social e de acessibilidade, considerando a mobilidade urbana, do campo e o fluxo migratório da região. (BRASIL, 2018)

Esta habilidade será o fio condutor da área de conhecimento LGG, mas cada componente curricular observará as suas habilidades específicas a serem desenvolvidas e elencando os objetos do conhecimento, as sugestões metodológicas e os campos de atuação a serem trabalhados e que perpetram todos os componentes da área de linguagens e suas tecnologias, a exemplo em Língua Portuguesa que será:

**Objeto do Conhecimento:** Reconhecer-se e reconhecer o outro, a partir de discursos, atos de linguagens e valores, por meio de posicionamentos éticos e recursos linguísticos, estéticos e expressivos; - Manifestações artísticas, corporais e verbais em Roraima.

**Sugestões de metodológicas:** Uso de abordagens discursivas em diferentes linguagens, que permitam a reflexão do indivíduo como sujeito cultural e socialmente situado em determinado contexto, reconhecendo lugares, valores e ideias de si e do outro por meio de análise e produção de discursos éticos e estéticos que respeitem a diversidade linguística e cultural. (BRASIL, 2018)

Salientamos que se faz necessário a computação dos dias e horas aula de cada componente curricular dessa área do conhecimento no período do referido bimestre, bem como as habilidades, os objetos de conhecimento e campos de atuação específicos de cada componente da área que deverão ser estudados. Para isso é preciso pensar, também, nos procedimentos avaliativos e nos recursos didáticos necessários para essa ação pedagógica, como mostra a Figura 4, a seguir:

Figura 4: Avaliação e recursos a serem desenvolvidas pelos alunos na área de LGG

Procedimentos avaliativos a partir das <b>Práticas de Linguagens</b>	01-Diagnóstica; 02-contínua; 03- Formativa; 04- Rubrica; 05- Outra(s) _____			
Recursos Didáticos				

Fonte: GPEELCD, 2022

Para o desenvolvimento de tais ações e da habilidade de forma integral, os procedimentos avaliativos e recursos necessários serão descritos nessa etapa que apenas pontua resumidamente para uma visão global como o trabalho será realizado. O detalhamento da realização dessa etapa será delineado na Figura 5 onde as questões metodológicas serão individuais de acordo com a linha de trabalho pedagógico do professor de cada componente curricular, a sequência didática que ele desenvolverá etc.

Figura 5: Estratégias Metodológicas e Detalhamento da Avaliação por Componente Curricular da Área do Conhecimento.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DETALHAMENTO DA AVALIAÇÃO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		
Instituição:	Bimestre:	Série:
Sequência Didática do Projeto ou Temática: <b>MOVIMENTOS CORPORAIS</b>		
Linguagens – LGG	<b>Componente Arte</b>	Professor (a):
Data/CH	Descrição da Metodologia – SD	
Avaliação:	<b>Explicitar o detalhamento:</b> ( ) Diagnóstica, ( ) Contínua, ( ) Formativa, ( ) Rubrica ( ) Outras _____	
Sequência Didática do Projeto ou Temática: <b>MOVIMENTOS CORPORAIS</b>		
Linguagens – LGG	<b>Componente Educação Física</b>	Professor (a):
Data/CH	Descrição da Metodologia – SD	
Avaliação: Data/CH	<b>Explicitar o detalhamento:</b> ( ) Diagnóstica, ( ) Contínua, ( ) Formativa, ( ) Rubrica. ( ) Outras _____	

Sequência Didática do Projeto ou Temática: <b>MOVIMENTOS CORPORAIS</b>		
Linguagens – LGG	<b>Componente LE - Língua Inglesa -</b>	Professor (a):
Data/CH	Descrição da Metodologia – SD	
<b>Avaliação:</b> Data/CH	<b>Explicitar o detalhamento:</b> ( ) Diagnóstica, ( ) Contínua, ( ) Formativa, ( ) Rubrica. ( ) Outras _____	
Sequência Didática do Projeto ou Temática: <b>MOVIMENTOS CORPORAIS</b>		
Linguagens – LGG	<b>Componente LP - Língua Portuguesa</b>	Professor (a):
Data/CH	Descrição da Metodologia – SD	
<b>Avaliação:</b>	<b>Explicitar o detalhamento:</b> ( ) Diagnóstica, ( ) Contínua, ( ) Formativa, ( ) Rubrica. ( ) Outras _____	

**Fonte:** GPEELCD, 2022

Como explanado anteriormente, é neste momento em que o professor detalhará o seu planejamento observando o tema que foi escolhido com seus pares para fazer frente ao estudo do período elencado, da habilidade comum aos componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento e as habilidades de seu componente em específico. Vale salientar que cada componente deverá fazer seu roteiro de forma que especifique o período e as datas/carga horária de cada atividade de sua metodologia e avaliação. Essas metodologias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades elencadas para esse período devem seguir uma sequência didática que permitirá que o aluno trilhe um caminho seguro até completar o desenvolvimento da habilidade elencada e permitir que realize uma avaliação significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matriz apresentada e analisada neste texto foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade – GPEELCD da Universidade Estadual de Roraima – UERR e tem como base nossos estudos sobre planejamento e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular de Roraima – DCRR no Ensino Médio. Esse trabalho partiu de um pressuposto de realizar um planejamento

interdisciplinar da área de Linguagens e suas Tecnologias onde professores de muitos componentes curriculares não conseguiam perceber-se integrantes no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos foram os debates em que perguntas tais como “como trabalho em conjunto se sou de educação física?”, “como vou desenvolver habilidades de meu componente curricular se preciso trabalhar integrado com os demais componentes?”. Questões como essas fizeram-nos pensar que a dificuldade de um planejamento interdisciplinar não está no fato de o professor não saber realizá-lo, mas no sentido de que quase sempre planejou sozinho e no modelo a ser realizado pela escola (em que cada componente entrega o seu) não possibilitava uma visão do conjunto. Ou seja, não permitia que cada componente se percebesse parte de um todo. Assim, surgiu a referida matriz que elenca os *itens* indispensáveis em um planejamento, mas que, ao mesmo tempo, possibilita perceber-se integrante de um grupo e de um trabalho conjunto sem deixar de trabalhar a sua especificidade.

Não é nosso objetivo dar a matriz como modelo pronto e acabado, mas sim como um roteiro que possibilite um planejamento interdisciplinar onde cada componente curricular se identifique e realize um processo de ensino e aprendizagem significativo. Somente trabalhando em conjunto com nossos pares, onde todos são importantes e com mesma voz e vez, conseguiremos realizar uma ação pedagógica que promova uma educação participativa, com a formação de um sujeito integral e global como preceitua a Carta Magna.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, Taxionomia. Disponível em: <<https://unina.edu.br/o-que-e-taxonomia-de-bloom-e-como-ela-e-aplicada-na-educacao/>> Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 01 abril. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Guia de Implementação, 2018.

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

BRASIL, **Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos na BNCC**. MEC, Brasília, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, Brasília, 1996

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef). Acesso em: 01 abril. 2023

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR) – Ensino Médio**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2021.

SAE Digital. O que é a Taxonomia de Bloom?. Disponível em: <<https://sae.digital/taxonomia-de-bloom/>> Acesso em: 06 mar. 2023.

SPOTTI, Carmem V. N. **A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil**, Tese de Doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Antoni Zabala in: Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Planejamento Interdisciplinar. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/interdisciplinar/>> Acesso em: 06 mar. 2023.



# ENTRE SABERES E VIVÊNCIAS: A DISCIPLINA DE PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE LETRAS DA UERR

-  
*Fernanda Sousa Lima (UNESA/ UERR)*

[\*fernanda.lima@uerr.edu.br\*](mailto:fernanda.lima@uerr.edu.br)

*Iris Anita Fabián Ramírez (UNESA/ UERR)*

[\*iris.anita@uerr.edu.br\*](mailto:iris.anita@uerr.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a disciplina de prática profissional no curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima – UERR e como participantes da pesquisa os alunos de uma turma do curso. Nesse contexto buscamos investigar como os acadêmicos do curso de Letras observam a constituição da disciplina de prática profissional, ofertada atualmente no primeiro semestre e, como ela pode influenciar no processo de formação do discente no curso. Nesse viés, destacamos que se trata de uma pesquisa que trará reflexões referentes à importância da formação do professor, como também é fruto de inquietações advindas das nossas práticas pedagógicas como professores formadores. Dessa forma, apresentamos o questionamento guia da nossa pesquisa: De que forma a disciplina de Prática profissional ministrada no início do curso de Letras pode beneficiar os acadêmicos do curso?

Assim, para responder à pergunta de pesquisa estabelecemos os seguintes objetivos: Falar sobre a importância da formação docente inicial no curso de Letras; Discutir a relação entre os preceitos da Linguística Aplicada, doravante LA e suas implicações na docência da disciplina de Prática profissional; analisar a importância da disciplina de prática profissional no início do curso de Letras tendo como base a opinião de discentes do curso e sua vivência nesse percurso. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, baseada numa autorreflexão empreendida pelos participantes através da aplicação de um questionário.

Dessa forma, apresentamos alguns conceitos relacionados à formação do professor e uma breve caracterização do projeto político pedagógico do curso de Letras da UERR. Em seguida, discutimos brevemente sobre a LA e seus preceitos teóricos na relação com a disciplina de prática profissional e, por fim trazemos algumas reflexões relevantes sobre levar o futuro professor para seu campo vindouro de atuação logo nos primórdios de sua formação, atividade prevista na disciplina de prática profissional.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UERR

Quando falamos de formação, fazemos referência primeiramente ao termo ensino. Para Passmore (1980) a palavra ensino não tem limites definidos. Significa que o ensinar implica tarefas que desafiem aos alunos, para assim se questionar e compreender o que realmente estão querendo na vida.

Conforme Rios (2006) o ensino é uma prática social e não uma transmissão de conhecimentos, para ela “o ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que e transmitida e recebida. É descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora de conhecimento e cultura” (p. 53).

Para Freire (2003, p. 22) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Já para Comenius (1997, p. 15) ensinar é a arte das artes é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas.

Quando se fala de formação, podemos compreendê-la como um fenômeno complexo com uma dimensão pessoal, conforme Garcia (1999, p. 26) a formação é

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática, estuda os processos através dos quais os professores – em formação – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino.

A formação inicial do professor implica em atuar conforme as suas necessidades e contexto em que está inserido, comprometendo-se a agir de maneira reflexiva na sua prática, mas sempre articulando com a teoria. Para garantir esta reflexão ou articulação entre teoria e prática, Garcia (1999, p. 29) faz uma consideração epistemológica no sentido de que “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

Já para Peternella e Bellanda (2012, p.21) a relação teoria e prática é uma questão que, não raro, está na centralidade das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores. Podemos notar que essas discussões se encontram com os alunos de formação ao fazerem diversos questionamentos referentes à teoria que trabalhada em sala de aula

da universidade e a prática na escola, como sustentam Peternella e Bellanda (2012, p.21) é frequentemente expresso manifestações do tipo: “este curso carece de prática, é muito teórico”; “na teoria tudo é muito bonito, quero ver na prática”; “na prática a teoria é outra”.

O Projeto Político Pedagógico conforme Veiga (2009, p. 15) define as ações educativas e as características necessárias para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O Curso de Letras no seu Projeto Político Pedagógico- PPC prevê a disciplina de Prática Profissional como componente curricular dada em um processo dinâmico de aprendizagem, possibilitando ao aluno conhecer, compreender e atuar na realidade social. Este espaço pedagógico objetiva propiciar ao acadêmico sua inserção na realidade educacional, onde poderá aprender e apreender as estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do licenciado em Letras (PPC, 2008, p. 16). Nesse sentido, destacamos a Organização e Estrutura Curricular do curso de Letras da UERR do ano 2008 organizada da seguinte forma:

Diretrizes de Formação de Professores conforme o Parecer do CNE/CES, 28/2001 e com carga horária total de 3.232 horas distribuídas em:  
2.232 horas destinadas às atividades científicas;  
400 horas de Estágio Curricular Supervisionado;  
400 horas de Prática Profissional como Componente Curricular;  
200 horas de Atividades Complementares.  
O aluno terá o prazo mínimo de 4 (quatro) anos e o máximo de 8 (oito) anos para integralização do Curso. (PPC, 2008, p.13)

Conforme a Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação Língua Portuguesa e Literatura (PPC, 2008, p.25), são ofertadas 4 (quatro) disciplinas de Prática Profissional (I, II, III, IV) conforme quadro a seguir:

Semestre	Disciplina
4º	Prática Profissional I
5º	Prática Profissional II
6º	Prática Profissional II
7º	Prática Profissional IV

Sublinhamos que o Projeto Político do curso passou por uma reformulação no ano 2021, sendo assim a Organização e Estrutura Curricular do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da UERR teve aumento na carga horária, organizando-se conforme as:

Diretrizes de Formação de Professores conforme o Parecer do CNE n° 02/2015 e com carga horária total de 3.365 horas distribuídas em: 2.340 horas destinadas às atividades científicas;

405 horas de Estágio Curricular Supervisionado;  
420 horas de Prática Profissional como Componente Curricular;  
200 horas de Atividades Complementares.  
O aluno terá o prazo mínimo de 4 (quatro) anos e o máximo de 6 (seis) anos para integralização do Curso. (PPC, 2021, p.15)

Já a disciplina de Prática Profissional conforme o PPC (2021, p. 19-20) encontra-se diluída no interior de algumas disciplinas científicas específicas ao longo do curso, conforme preconiza a Resolução CNE/CP01, de 18 de fevereiro de 2002. A formação pedagógica do acadêmico de Letras consoante o PPC (2021, p.20) deve estar presente na matriz do primeiro ao último semestre, formando assim a espinha dorsal deste curso.

A Prática Profissional como Componente Curricular se dá como um:

processo dinâmico de aprendizagem, possibilitando ao aluno conhecer, compreender e atuar na realidade social. Este espaço pedagógico objetiva propiciar ao acadêmico sua inserção na realidade educacional, onde poderá aprender e apreender as estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do licenciado em Letras. (2021, p. 23)

Como também para mostrar a atuação e a reflexão do futuro professor para assim conhecer a realidade cotidiana da escola e da sala de aula. Portanto, a Prática Profissional do Curso de Letras visa possibilitar ao aluno os seguintes objetivos:

Conhecer a realidade escolar e os aspectos teóricos e práticos que envolvam o ensino e aprendizagem de literaturas e de língua portuguesa;

Ter capacidade para empreender projetos e ações que visem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas áreas de literatura e língua portuguesa;

Vivenciar os processos de planejamento, execução e avaliação de atividades didáticas para as séries finais do ensino fundamental e médio.

Conhecer os fundamentos epistemológicos, princípios, métodos e técnicas de pesquisa relacionadas às áreas de sua atuação, assumindo-a como elemento inerente a prática pedagógica;

Conhecer os problemas que afetam o ensino da sua área de formação e desenvolver projetos investigativos voltados para o ensino da língua; com vistas ao aprimoramento das habilidades de produção científica;

Aprimorar as habilidades de produção científica e socializar o conhecimento científico em resposta aos problemas relacionados à sua área de formação. (2021, p.23)

Se tratando da Matriz Curricular do Curso, conforme PPC (2021, p. 48), a disciplina de Prática Profissional I está sendo ofertada no início do curso, tendo interrelação da teoria com a prática, conforme quadro abaixo.

Semestre	Disciplina
1º	Prática Profissional I
2º	Prática Profissional II

3º	Prática Profissional III
4º	Prática Profissional IV

Tendo essa nova caracterização como base é que empreendemos nossa pesquisa objetivando refletir e compreender sobre a importância dessa nova designação para as turmas de Letras atuais e vindouras.

## A RELAÇÃO ENTRE OS PRECEITOS DA LA E SUAS IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA DE PRÁTICA PROFISSIONAL

Nesse capítulo pretendemos discutir os preceitos teóricos da LA através de uma breve incursão sobre seu campo de atuação tendo como foco refletir sobre a importância da disciplina de Prática profissional no curso de Letras da UERR à luz dessa ciência.

Para fins de situar nosso leitor adequadamente sobre o âmbito de atuação geral da LA, retomamos um pouco da história desse campo de investigação científica como ciência autônoma, desvinculado da Linguística a partir da década de 1970. (RAJAGOPALAN, 2021) que, em seus primórdios, já foi considerada “sinônimo de ensino de línguas” afiliada à própria Linguística considerada, por muito tempo, sua base teórica, isto é, “Era uma LA sem qualquer preocupação em averiguar sua aplicabilidade ou relevância no mundo da prática, sobretudo em contextos específicos onde as novas “descobertas” eram postas em prática” (RAJAGOPALAN, 2021, p. 47).

Assim, o caminhar desse campo teórico tem sido direcionado a um “processo de renarração ou descrição da vida social como se apresenta [...]” cujo foco é, justamente, a compreensão desse cenário (MOITA LOPES, 2006, p.90). Portanto, é nesse viés que compreendemos as reflexões que pretendemos construir nesse trabalho, imbuídos por um olhar sensível ao cenário educacional contemporâneo que se apresenta. Dessa forma, situamos as disciplinas de prática profissional I e II do curso de Letras da UERR e a necessidade de refletir sobre a execução de suas ementas, respectivamente, descritas a seguir, ambas com carga horária de 105 horas distribuídas entre horas teóricas e práticas:

Prática profissional I: Processos da prática de ensino-aprendizagem: concepções norteadoras do ensinar, educar e aprender, prática do professor, questões do ensino da Língua Portuguesa e avaliação da aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental e médio. Estudo teórico das concepções de ensino de língua e literatura; o ensino da língua portuguesa e da literatura (PPC, 2021, p. 57)

Prática profissional II: Estudo de atividades de linguagem com textos orais e escritos, dirigidos para o ensino fundamental e médio, contemplando as múltiplas formas de manifestação da linguagem e da literatura, o processo de leitura e escrita e seu ensino. As habilidades que os alunos devem desenvolver nas áreas da língua e literatura. A produção de textos orais e escritos com ênfase em textos de diversos gêneros. Estudo dos principais problemas do ensino na área de Língua portuguesa e Literatura e das metodologias utilizadas para a resolução destes problemas. O planejamento didático voltado à resolução dos problemas detectados. (PPC, 2021, p. 60)



Nesse enfoque, considerando os objetivos dessas disciplinas em estudar concepções de ensinar e aprender, bem como sobre as problemáticas e metodologias do ensino de língua portuguesa e literatura empreendemos nossa análise partindo do entendimento que a LA expressa quando destacamos a visão de que ela é uma das áreas que “[...] têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006 p. 102).

Nesse sentido, pautamos nossa discussão que à luz dessas afirmações deve caminhar em direção a um processo de ensino-aprendizagem em consonância com situações reais do fazer pedagógico em sala de aula, pois concordamos que “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente” (IMBERNÓN, 2011, p. 17). Vemos assim, a extrema importância da inserção do componente curricular PRÁTICA PROFISSIONAL nos primeiros semestres da vida acadêmica do aluno do curso de Letras.

Percebemos essa relevância ancorada por dois pontos, a saber: a possibilidade de fazer um contato do aluno com seu campo futuro de atuação, logo no começo de sua carreira, como estudante do curso de Letras; e a possibilidade do docente formador poder direcionar o olhar dos alunos para os problemas reais advindos da escola, numa análise mais apurada da relação entre a teoria estudada em sala e a prática do professor observada nesse contexto.

Defendemos o primeiro tópico lembrando que no projeto anterior de 2008 as disciplinas de PRÁTICA PROFISSIONAL só eram implementadas a partir do 4º semestre, isso, a nosso ver, atrasava esse contato entre o aluno e seu campo futuro de atuação, criando um distanciamento entre as teorizações realizadas nas disciplinas do curso e as questões advindas da escola. Pois, como afirma Ibernón (2011, p. 19):

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Nessa perspectiva, esse contato inicial pode ser considerado o combustível para fomentar qualidades como a capacidade reflexiva e a autonomia tão cara ao professor em todos os aspectos de sua trajetória formativa e atuante.

O segundo tópico, toca diretamente no papel do professor formador como agente fomentador da reflexão para a prática investigativa, isto é, entendendo sobre o papel e as atitudes desse profissional [...] “ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). Tendo em vista que o processo de formação de professores

deve ter como ideias basilares a constituição de sujeitos reflexivos e investigadores das questões de sua prática educativa. Ressaltamos assim, a importância do professor em formação estar inserido na sala de aula, visto como “espaço privilegiado das práticas escolares” (SIGNORINI, 2006, p. 185).

Com efeito, afirmamos a relação entre a LA e a importância das disciplinas de prática profissional ancorados pela preocupação primordial dessa ciência com as questões do mundo real, no caso em questão, de modo específico com a inserção do aluno em processo de formação na sala de aula, conscientes de que “uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159). Em outras palavras, como formadores temos a obrigação ética e moral de assumirmos posicionamentos críticos e teóricos alicerçados em problemas reais que nossos alunos encontrarão em seu processo formativo e docente.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa empreendida para a realização da presente investigação tem sua base metodológica no paradigma qualitativo e interpretativista por se enquadrar no campo social, isto é a sala de aula (Bortoni-Ricardo, 2008). Nesse viés metodológico, a autora citada, explica sobre a necessidade de se observar os acontecimentos do mundo sob o viés da relação entre a prática social e dos significados provenientes desse vínculo e, as salas de aula, são considerados espaços primordiais na condução de pesquisas dessa natureza.

Tendo em vista que a pesquisa aqui realizada tem como foco o processo de ensino/aprendizagem de alunos do curso de Letras da UERR vivenciando as disciplinas de Prática Profissional, consideramos de extrema importância a observância da caracterização das pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, pois, como a referida autora afirma:

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la com outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

A partir desses esclarecimentos destacamos que o tipo de pesquisa realizado é a pesquisa-ação trabalho pelo qual segundo Prodanov e Freitas (2013) tem característica principal a colaboração entre os pesquisadores e os participantes. Além disso, não pode ser classificada como um simples levantamento de dados a serem arquivados, pelo contrário, através das conclusões encontradas “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 66). Essa conceituação vem de encontro aos objetivos da pesquisa realizada onde destacamos o olhar de alunos do curso de Letras sobre a disciplina de Prática Profissional

em consonância com a observância de como os conteúdos da disciplina são aplicados pelas professoras da turma.

Dentre os instrumentos de coleta de registros escolhemos a aplicação de questionário com perguntas abertas e a análise documental tendo em vista que um dos objetos da pesquisa é o documento do curso de Letras. Também destacamos que a observação participante foi um dos fatores determinantes para a coleta dos registros da análise, na qual segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 104) “[...] o pesquisador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.” Como professores do curso e da disciplina nosso fazer pedagógico também acaba sendo objeto de análise.

Para fins da pesquisa entrevistamos seis alunos do curso de Letras da UERR, do segundo semestre. É importante frisar que, anteriormente ao período de aplicação do questionário, os alunos participantes do estudo cursaram a disciplina de Prática Profissional I e experienciaram um curto estágio de observação em algumas escolas do âmbito estadual do estado. O questionário foi aplicado, logo no início do segundo semestre enquanto todos já cursavam a disciplina de Prática Profissional II. Nesse estágio da disciplina, todos os alunos já estavam cientes dos objetivos dessa segunda disciplina e das atividades que seriam desenvolvidas ao longo dela, inclusive sobre o retorno às escolas estaduais a fim de observar as etapas de planejamento e execução de aulas dos professores em turmas do 6º ao 9º ano nas aulas de língua portuguesa e/ou literatura.

Sobre os participantes da pesquisa destacamos que: os discentes estão na faixa etária dos 18 a 25 anos, com exceção de um, todos os demais concluíram o ensino médio em instituição de ensino da rede pública entre os anos de 2016 e 2021. Após a coleta dos registros empreendemos a análise do material coletado em consonância com as reflexões suscitadas pelo levantamento bibliográfico que apresentamos no capítulo a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste ponto são apresentados e discutidos os resultados dos dados coletados no questionário aplicado aos alunos do curso de Letras da UERR em consonância com o olhar dos professores da disciplina em questão. Nossa análise buscou refletir sobre o que pensam estes acadêmicos a respeito da disciplina de Prática Profissional ofertada no curso, apoiados no referencial teórico já apontado anteriormente.

Nesse sentido, faremos uma análise das respostas dadas através de um questionário composto de perguntas abertas e, ao mesmo tempo, faremos reflexões sobre as respostas dadas a partir da discussão empreendida em sala no tocante à elaboração de relatório da disciplina de Prática profissional II. Destacamos que seis (06) acadêmicos identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6 responderam o questionário elaborado com quatro perguntas a saber:

- a. Você acha importante a inserção da disciplina de PRÁTICA PROFISSIONAL no primeiro semestre do curso de Letras? Por quê?

- b. Cite alguns fatores positivos e/ou negativos que podem ser considerados na vivência dessa disciplina.
- c. Comente sobre os principais ensinamentos que você pode destacar nessa disciplina.
- d. Como você considera a experiência do estágio observacional através da disciplina de PRÁTICA PROFISSIONAL no primeiro semestre do curso?

Ao perguntarmos sobre a importância da disciplina de Prática Profissional ser ofertada no primeiro semestre do Curso de Letras, as respostas dos acadêmicos foram unânimes ao afirmarem sobre sua total relevância nesse período. Como afirma Passerini (2007) a prática é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu futuro campo de atuação. Como enfatiza o discente A3 que explica:

Sim, porque é muito importante já no início do curso que o acadêmico tenha uma pequena noção de forma prática, como é a vida do professor nas escolas.

Tal como A6 que ao concordar também acrescentou que:

Com toda certeza, porque já vi muita gente desistir do curso no oitavo semestre

As respostas dadas vêm de encontro às explicações de Ibernón (2011) já aqui mencionadas no tocante a questões de autonomia, capacidades reflexivas bem como a perspectiva de se formar professores na e para a mudança, aspectos a nosso ver, indispensáveis no processo formativo de professores.

Durante o período de observações que os acadêmicos realizam na escola, para Januario (2009) o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Na opinião do discente A1 (grifo nosso)

Exigir a disciplina de Prática Profissional no primeiro semestre é de extrema importância. Apresentar ao aluno **uma teoria da realidade e mostrar a ele na prática desperta diversas ideias de como melhorar** o que se deve fazer e o que não se deve entre outros. Por outro lado, também evitar que acadêmicos desistam do curso por não saberem como é além da teoria.

Vemos a perspectiva de teoria X realidade apontada pelo aluno como um ponto muito positivo da disciplina que, como ele mesmo explica, tem como principal objetivo atuar para a sensibilização da importância de se olhar para a teoria com finalidades práticas. Quando perguntados sobre os fatores positivos e/ou negativos que podem ser

considerados na vivência da disciplina de prática profissional, o acadêmico A5 respondeu: (grifo nosso)

Eu sou suspeita a falar dessa disciplina, até porque ela só deixou mais claro para mim, os motivos que me fizeram ter escolhido Letras como profissão, no momento não tenho fatores negativos a relatar, mais positivos, ela me fez perceber o lado bom de ser professor, **ir à escola ver de perto como é o dia-a-dia dos professores** é muito gratificante.

A fala acima vem mostrar que a disciplina de prática prepara o futuro professor para lidar com situações reais, com o que de fato acontece dentro da sala de aula e, assim, aproximá-lo da teoria em consonância com a prática e da execução do trabalho docente de forma eficiente. Como já discutimos aqui, a disciplina pode propiciar excelentes momentos de reflexão crítica sobre a profissão escolhida, sobre o fazer docente do professor de língua portuguesa e literatura e os inúmeros desafios que fazem parte do dia a dia em sala de aula, vista como “espaço privilegiado” para tal ação, como afirma Signorini (2006).

Outra questão abordada tratou dos principais ensinamentos trazidos pela disciplina de Prática. Conforme o acadêmico A2:

A disciplina evidenciou minha inexperiência.

Diante dessa fala, destacamos que aprender a ser professor como sustenta Silva (2009) é um processo de aprendizagem que ocorre quando se atua em sala de aula, pois cada dia é diferente do anterior, cada turma é diferente. Além disso, concordamos com Riani (1996) ao afirmar que, relacionar tanto a prática como a teoria servem para que haja compreensão e o fazer pedagógico seja elemento constitutivo e conseqüentemente, chegar a ser elemento de total importância para a formação.

Outra pergunta foi referente à experiência do estágio observacional através da disciplina de Prática Profissional no primeiro semestre do curso. Quando se fala de estágio, Pimenta (2011) afirma que isto é transitório, é um exercício de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola. Os acadêmicos na sua formação inicial devem ter aportes teóricos ao longo da graduação que possam dialogar com as diversas situações enfrentadas pelo professor ao planejar e executar suas aulas. Pensando nisso, destacamos a fala de A3 sobre a questão da experiência, onde afirma:

É de extrema importância para o acadêmico, ter essa primeira noção é essencial, pois desde o início ele tem contato com muita teoria, o próprio curso é muito teórico, então a prática se torna indispensável.



A fala acima vem evidenciar que o estágio é uma etapa imprescindível para o futuro professor se capacitar e conforme Pimenta e Lima (2004) a exercer sua função de educador. Nesse sentido, também destacamos a fala de A4 ao afirmar que essa etapa faz com que o aluno “caia na realidade”, isto é, esse momento mostra-se propício para uma preparação mais exata ao encarar cada uma das disciplinas do curso de Letras tendo em vista a realidade da sala de aula vivenciada por ele ainda no 1º semestre. Por fim, é válido sublinhar, a partir da leitura dos relatórios produzidos pelos alunos do curso, que puderam identificar além da importância do contato com a escola, seu futuro campo de atuação, a possibilidade de conhecer e vivenciar um pouco da rotina do professor fora da teoria, a partir do seu próprio olhar. No relatório, para além da parte teórico-prática da análise dos planejamentos que observaram, os acadêmicos puderam acompanhar, mesmo que ainda de forma tímida, questões outras relacionadas, por exemplo, com a indisciplina de estudantes, uso de tecnologia nas aulas e a importância do domínio do professor sobre a turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu redimensionar as práticas profissionais na formação docente do futuro professor de Letras, no qual se centra na análise das problemáticas educativas vivenciadas por eles com o propósito de encontrar respostas para entender a complexidade das disciplinas de Prática Profissional.

Vemos como real a importância de incorporar no currículo as disciplinas de práticas profissionais desde o início do curso de graduação, para que os acadêmicos se sintam incitados na investigação dentro do contexto educativo já conhecendo a realidade da escola fundamentada em situações e experiências vivenciadas. Esse se torna um importante ponto de partida para possibilitar que o aluno em formação seja capaz de articular a teoria discutida em sala de aula na universidade com a prática na sala de aula real, favorecendo seu processo de formação inicial.

Finalmente, sublinhamos que os resultados apontados por nossa análise possam representar um caminho para o desenvolvimento de práticas educativas na universidade mais efetivas no processo formativo de alunos de licenciatura.

## REFÊRENCIAS

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

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUARIO, G. **O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor.** In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2, 2009, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2009. v. único. p. 1-8.

MOITALOPES, Luiz Paulo da Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PASSMORE, John. **O conceito de ensino.** Tradução de Olga Pombo (1995). [Título original: The Philosophy of Teaching]. London: Duckworth, 1980

PASSERINI, Gislaine Alexandre. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PETERNELLA, Alessandra; BELLANDA, Maria Terezinha Galuch. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo.** Maringá: Eduem, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de Professores:** Unidade teórica e prática? São Paulo: Cortez, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Caminhos, percalços, e encontros na Linguística Aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.) **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.149-168.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lumen, 1996.

RIOS, Teresinha. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006.

SIGNORINI, INÊS. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística Aplicada contemporânea. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.169-188.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

UERR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Boa Vista- RR, 2008.

UERR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Boa Vista- RR, 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

# “CARAPANÃ”: UM ESTUDO DO FALAR RORAIMENSE EM BOA VISTA

Rainya Carvalho de Oliveira (UNIP/RR)

[rainyacarvalho@gmail.com](mailto:rainyacarvalho@gmail.com)

Maria do Socorro Melo Araújo (UFRR)

[socorro.araujo@ufr.edu.br](mailto:socorro.araujo@ufr.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A humanidade que surgiu há muito tempo está em evolução constante, assim como a linguagem por ela utilizada. Nos primórdios, os homens da caverna já se comunicavam por meio de gritos, gestos e grunhidos, o que os diferenciavam dos demais animais desprovidos dessa capacidade mais aprimorada de comunicação. Possivelmente com a expressão oral as variações já estivessem presentes a depender do ambiente e da cultura em se realizavam. O que eram apenas grunhidos evolui para o registro na forma de desenhos e escritas rupestres que chegam até o homem contemporâneo. Assim, justificamos a pesquisa do léxico “carapanã”, sociolinguística, sincrônica com a capacidade que o ser humano tem de se expressar em seu meio. Respeitando a base do AliB, buscamos, mesmo de forma *en passant*, marcas próprias do falar roraimense, em Boa Vista, uma possível variação linguística.

Roraima é um Estado do extremo norte do Brasil, de tríplice fronteira e sua população de 636.707 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE, 2022), resulta de imigrantes de outros estados e dos países vizinhos, República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativa da Guiana, além dos indígenas das três nações.

Dito isso, respeitando a base do AliB, buscamos, mesmo de forma *en passant*, marcas próprias do falar roraimense, em Boa Vista, uma possível variação linguística, a partir de achados que podem ser caracterizados como identidade linguística do Estado de Roraima. Por isso, para o *locus* dessa pesquisa, tomamos a capital, Boa Vista, onde habita a maior população do Estado, 413.486 pessoas. Consideramos as variáveis: faixa etária, sexo e grau de escolaridade de pessoas com pelo menos dez anos residindo em Roraima. Os dados analisados mostram marcas linguísticas do falar boa-vistense e serão apresentados mais adiante.

Com isso, apresentamos além da base teórica do AliB: Magalhães (1986), Tarallo (1999), já mencionado, Severino (2013), Cardoso (2010), Mollica (2012), Dias (2012) e Procópio (2021). Na compreensão de Tarallo (1999) “o atlas linguístico de uma comunidade pode, por exemplo, fornecer dados valiosíssimos para o estudo da variação fonológica, ou mesmo lexical. (...) um retrato de fala de diferentes camadas de comunidade”. Nesse

sentido, os estudos linguísticos em Roraima despontam nas áreas da sociolinguística, geolinguística, dialetologia, estudo do léxico e linguística aplicada. Talvez a diversidade de línguas e culturas que conversam no mesmo espaço, como fora mostrado anteriormente, seja a motivação do olhar do pesquisador. Nesse contexto, citamos o projeto do Atlas Linguístico de Roraima que está em desenvolvimento por pesquisadores da Universidade Federal de Roraima, outros estudos, já concluídos, lembramos-nos de Araújo (2014, 2019), Cruz e Araújo (2018) e Procópio (2020, 2021), entre outros.

O texto está organizado a partir desta introdução, seguida da primeira seção *Aspectos sócio-históricos e geográficos de Boa Vista – RR*; na segunda seção tratamos dos *Conhecimentos sobre o Atlas Linguístico do Brasil – AliB*; a terceira seção *A ciência da língua* que trata de aspectos teóricos, conceitos importantes e relacionados com a pesquisa, esta abriga a subseção *Conhecendo a dialetologia e as variações geolinguísticas*; a quarta seção descreve *Os traços da pesquisa* e a quinta seção *O falar roraimense* analisa os dados da pesquisa. Por fim, as Considerações finais e Referências.

Com base nesse contexto, recorreremos a conhecimentos e dados anteriores para apresentar uma reflexão sobre a variação do léxico “carapanã” em Boa Vista.

## ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DE BOA VISTA – RR

Descrever Roraima de forma a justificar a nossa pesquisa é buscar na memória, no ouvir dizer e não deixar de citar fatos importantes que marcaram o seu surgimento, não só fatos, mas relatos, cartas, lugares, datas e pessoas que passaram por Roraima e deixaram um pouco de si no estado, construindo a sua história.

Iniciamos citando o Forte São Joaquim do Rio Branco, marco decisivo para exploração e conhecimento total do Rio Branco, situado entre os rios Uraricuera e Itacutu. O Forte foi construído na época do Brasil colônia entre os anos de 1775 a 1778, com objetivo de assegurar a posse da grande extensão de terras, ocupá-las e defendê-las contra a ganância dos estrangeiros (DIAS, 2012).

Diante disso, se confundem as histórias do Município de Boa Vista com a história do próprio Estado de Roraima. Em 1830, foi fundada a Fazenda Boa Vista, nas margens do Rio Branco, pelo militar do Forte São Joaquim, Capitão Inácio Lopes de Magalhães, (SEBRAE-RR, 2006).

Sobre o surgimento do município,

muitos falam do município isoladamente, mas sua formação teve influência marcante na existência do Forte São Joaquim do Rio Branco. Mesmo porque este Forte se constituía por um conjunto de edificações em seu entorno, destinadas às residências do comandante, militares, padres, vaqueiros, a capela, algumas vilas e muitos moradores ao redor, em especial, os indígenas. (DIAS, 2012, p. 35).

No dia 09 de novembro de 1858 a sede que surgiu ao redor da Fazenda Boa Vista, ficou conhecida como Freguesia de Nossa Senhora do Carmo. Com o passar do tempo, o município de Boa Vista foi instalado pelo Decreto Estadual do Amazonas nº 49, em 09 de julho de 1890. Esse mesmo decreto elevou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo do Rio Branco à categoria de Vila, com o mesmo nome dado ao município: Vila de Boa Vista do Rio Branco (DIAS, 2012, p. 47). E, até 1911, o município de Boa Vista do Rio Branco era composto apenas pelo distrito sede, em 1938, passou a ser chamado apenas de Boa Vista e a contar com dois distritos: Caracará e Murupu (MAGALHÃES, 1986, p. 24).

A cidade é a capital do estado e está localizada no extremo norte, única capital brasileira situada acima da linha do Equador. Tem como adjetivo pátrio “roraimense” para quem nasce em Roraima e para quem nasce em Boa Vista, “boa-vistense”.

Nas últimas décadas, o estado desenvolveu-se bastante em diversas áreas, uma delas cresceu e se modificou, falamos do aspecto demográfico. Com a acolhida de imigrantes do país vizinho, Venezuela, por força da crise política e econômica que assola o país. Esses imigrantes estão em todos os municípios do Estado, e/ou são distribuídos pelas autoridades brasileiras para outros estados, muitos vieram definitivamente para o Brasil, já que em seu país a vida não está favorável. Essas pessoas venezuelanas que aqui residem, acabam interferindo também no aspecto linguístico, visto que são hispanofalantes, pois muitos não tinham contato com a língua portuguesa em nenhuma das modalidades (escrita e falada), o que tem contribuído para o novo panorama linguístico de Roraima.

Nesse sentido, as pesquisas na área se intensificaram. Procópio (2021, p. 3) afirma que “a pesquisa sobre o português em Roraima orienta-se também pelo conceito de contato dialetal, que é o encontro entre variedades de uma mesma língua num determinado espaço geográfico”. Pela necessidade de diálogo, foi importante que houvesse compreensão por ambas as partes, brasileiros e venezuelanos, com isso, muitos venezuelanos tiveram que estudar a língua Portuguesa, e, de igual forma, brasileiros, especialmente os professores da educação básica, que receberam crianças nas mesmas condições, tiveram que estudar Espanhol<sup>1</sup>. É possível que a presença desse público, somada aos haitianos e guianenses, altere aspectos de nossa cultura e língua em Roraima.

A acolhida, especialmente aos imigrantes, envolve várias ações humanitárias desenvolvidas para que eles tenham uma qualidade de vida melhor e possam seguir com dignidade no nosso país. Nesse viés a língua também tem sido investigada pelos pesquisadores, cabe citar estudos de Português como Língua Adicional em trabalhos de pesquisa doutoral como os de Zambrano (2021).

---

<sup>1</sup> [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37355](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37355). Acesso em: 12 fev. 2022.



## CONHECIMENTOS SOBRE O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL – ALIB

A percepção de diversidades entre o português brasileiro e o português europeu, data do século XVIII. D Jerônimo Contador de Argote (1725, p. 300) caracteriza o “dialeto brasileiro” como possuidor de “muytos termos das linguas barbaras, e muytos vocabulos do Portuguez antigo”. As curiosidades e os estudos sobre as diferenças do português falado no Brasil prosseguem, tanto que Antenor Nascentes em 1953 divide a Dialectologia em duas fases. A primeira de 1826 a 1920, data da publicação de O dialeto caipira, de Amadeu Amaral e a segunda, dessa data até 1952, marcada pela evolução da Geolinguística no Brasil. Nascentes (1953, p. 24 *apud* CARDOSO, 1999, p. 234-235)<sup>2</sup> sabiamente reconhece o trabalho de sua equipe quando diz “nosso trabalho não é para a geração atual; daqui a cem anos, os estudiosos encontrarão nele uma fotografia do estado da língua e neste ponto serão mais felizes do que nós, que nada encontramos do falar de 1822”. Graças a isso temos o primeiro Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.

O AliB tem coletado, analisado e mapeado fenômenos da língua portuguesa que caracterizam os falares do Brasil em cada região. Na visão de Cardoso (2010, p. 46), a geolinguística é “o método por excelência da dialectologia e vai se incumbir de recolher de forma sistemática o testemunho das diferentes realidades dialetais refletidas nos espaços considerados”. Na mesma direção Araújo (2014, p. 43) acrescenta que

o Atlas Linguístico apresenta um levantamento das particularidades que singularizam o falar de cada região investigada (...), reflete, com fidelidade, a relação entre língua, geografia, história e cultura, a partir da realidade do lugar, com suas alegrias e indagações, de forma individual ou coletiva.

Nesse sentido, é também descrever os esforços de pesquisadores nas áreas dos estudos dialetais e geolinguísticos. A partir desse empenho coletivo, o Brasil ganhou a publicação dos primeiros volumes do Atlas linguístico nacional, com dez (10) atlas regionais, os quais tiveram início na década de 60. Eis alguns: o Atlas prévio dos falares baianos (1963), o Esboço e um Atlas linguístico de Minas Gerais (1977), o Atlas linguístico da Paraíba (1984), Atlas linguístico de Sergipe (1987), Atlas linguístico do Paraná (1994), o Atlas linguístico sonoro do Pará (2004), Atlas linguístico de Sergipe II (2005), Atlas linguístico-etnográfico da Região Sul (V.1 e 2, 2002; 2. Ed.v.1 e 2, 2013), o Atlas linguístico de Mato Grosso do Sul (2007) e o Atlas linguístico do Estado do Ceará (2010).

O Atlas Linguístico do Brasil – AliB, tem dois volumes: Volume – Introdução<sup>3</sup> e Volume<sup>4</sup> – Cartas linguísticas 1, essa publicação foi um compromisso firmado em 1996,

<sup>2</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300010> > acesso em 19. fev. 2022.

<sup>3</sup> Parte significativa da história da construção do Atlas linguístico do Brasil apresenta-se a metodologia, destaque de rede de pontos, os questionários, os informantes e informação sobre a cartografia dos dados.

<sup>4</sup> Traz resultados das 25 capitais brasileiras, sendo que Palmas e Brasília (não foram incluídas por razões metodológicas), espelhados em mapas linguísticos com dados fonéticos, morfossintáticos e semântico-lexical os quais exibiram uma realidade estudada.

no Simpósio Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil. (AliB, 1996, p.15). Há, portanto, atlas publicados e outros em andamento, esses atlas foram estudados e desenvolvidos para deixar registrada a marca linguística de cada estado brasileiro e com isso poderemos identificar variações dialetais e se há alguma interferência linguística na fala de pessoas nascidas em determinado estado.

## A CIÊNCIA DA LÍNGUA

Neste ponto trataremos de conceitos importantes do tema com o fim de situar o leitor sobre a fundamentação teórica apresentada. Iniciamos com o pai da Linguística, F. Saussure, cuja visão de que a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua, considerada em si mesma e por si mesma. Compreendemos que a Linguística foi identificada como a relação que acontece entre língua e sociedade, mas que é preciso que seja estabelecida sua circunscrição no tempo. A Linguística tem a língua como um sistema de signos verbais característicos de uma comunidade que, segundo suas culturas, perpassam por décadas acompanhando sua evolução ao longo dos anos. Tal ciência se constitui no fato de que a língua tem suas mudanças lentas, de maneira que os falantes não percebiam essa mutação (FARACO, 1991).

O real processo de mudança linguística ocorre do social para o linguístico, as relações sociais mudam, alterando a comunicação e a interação verbal, que por sua vez, mudam também os atos de fala (FARACO, 1991). Esse processo ocorre também na escrita, na maioria das vezes dentro dos contextos formais de uso. Dessa inquietação, surgiu a Sociolinguística, em meados de 1960, nos Estados Unidos, quando alguns estudiosos da linguagem decidiram que não era possível estudar a língua sem dar importância o que era falado em sociedade. Esses estudos foram ensinados pelo estadunidense William Labov, autor da Teoria da Variação e Mudança ou ainda de Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana. Seus estudos têm por fim explicar a variação simultânea sistemática da língua em sociedade (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

Esta que por sua vez ressalta que há uma relação entre a língua e a sociedade, essas duas estão unidas, ou seja, caminham lado a lado, pois, uma influência e constitui a outra. Com isso, é impossível estudar o uso da língua, excluindo a sociedade, pois é nela que a língua é expressa e falada.

A língua é uma representação do universo cultural em que o homem se acha e, como representa esse universo, as suas manifestações criam a comunicação entre os homens que vivem num mesmo ambiente cultural (...). a língua é essencialmente a representação de um mundo extralinguístico em que os falantes se movem (CÂMARA JR. 1965, p. 48).

Diante disso, observamos que as mudanças existem e que as diversidades linguísticas são reais, ocorrem em todas as formas de expressões verbais, são lógicas e que precisam ser respeitadas.

A língua atual deve ser entendida justamente pelo que caracteriza o homem, sua diversidade e suas possibilidades de mudanças. Para Silva (2004, p. 27), as variações devem ser “entendidas assim as línguas naturais como fenômenos históricos em contínuo processo de fazer-se e refazer-se, o ensino de qualquer língua materna é processo contínuo e aberto”. A língua é a principal marca que identifica uma mudança na linguagem de cada indivíduo de acordo com o contexto em que está inserido, sendo ele geográfico, sociocultural ou histórico. A nossa fala está carregada de marcas de nossa cultura, não há como ensinar, tão pouco estudar língua e suas variações desprezando a cultura de um povo.

Outro conceito importante é o de cultura. O termo, no século XVI, era utilizado para se referir a uma ação ou a processos, no sentido de ter “cuidado com algo”, seja com os animais ou com o crescimento da colheita<sup>5</sup>. E assim, diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo sobre a cultura, faz-se necessário mostrar três concepções fundamentais de entendimento da cultura: modos de vida que caracterizam uma coletividade; obras e práticas da arte da atividade intelectual e do entretenimento; e fator de desenvolvimento humano. Esse contexto nos permite visualizar Roraima, por sua diversidade cultural, marcada por manifestações originárias dos povos indígenas, povos oriundos de outros estados e migrantes dos países vizinhos, como já descrevemos anteriormente.

Outra marca não menos importante na língua de um indivíduo é a sua identidade, cujo reconhecimento é o próprio indivíduo. Surge no século XVIII a concepção de identidade individual, individualizada ou particular em que a moralidade tem uma voz interior. É a originalidade como princípio em que “cada voz tem algo peculiar a dizer” (TAYLOR, 1995, p. 245). Essa originalidade não se aplica apenas às pessoas, mas também aos povos que têm suas culturas próprias. Através do diálogo, cada indivíduo negocia com os outros sua identidade e o rótulo que uma pessoa recebe é o reconhecimento que tem dos outros. “Minha própria identidade depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros” (TAYLOR, 1995, p. 248).

Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Dubar (1997) vai na mesma direção e concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

---

<sup>5</sup> <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10590/1/disertacao%20Daniele%20Canedo.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

## CONHECENDO A DIALETOLOGIA E AS VARIAÇÕES GEOLINGUÍSTICAS

A ciência Sociolinguística contribui com outros dados para o estudo do comportamento da língua e dos falantes, enquanto a Dialetoлогия nos apresenta importantes informações da língua na sociedade, em seus estudos das variações geolinguísticas e nos novos enfoques relacionados com a variação social (dialetoлогия social e urbana).

Dialetoлогия vem do grego antigo *dialektos* (fala), dialeto (logia) é o estudo científico dos dialetos linguísticos, um campo da sociolinguística que estuda as variações idiomáticas baseadas na distribuição geográfica e características associadas. A dialetoлогия tem por missão identificar, descrever e localizar os diferentes usos de uma língua que se diversifica, de acordo com o tempo, espaço social e cronológico (COSERIU, 1982, p.13).

Trata-se de uma ciência contextual que no Brasil surgiu no século XVIII, com estudos acerca de diversidades entre o português brasileiro e o português europeu, como já mencionado no *item 2* deste artigo. Com intuito de descrever e notificar a importância desse estudo nas variedades linguísticas regionais foi publicado, em 1922, O Linguajar Carioca de Antenor Nascentes, entre outros. Ressaltamos que a dialetoлогия avança no Brasil, com a realização de sondagens preliminares, recolha dos vocabulários seguindo as exigências técnicas, elaboração de atlas regionais e aplicação de questionários uniforme (AliB, 2003).

O método da geolinguística permite reconstruir, a partir da origem da língua, as muitas camadas de palavras que por sua vez sejam soterradas no tempo e no espaço. Dauzat (1922, p. 31) reafirma que “a geolinguística é essencial para reconstruir a história das palavras, das flexões, dos agrupamentos sintáticos, de acordo com a distribuição de formas e tipos no presente”. É preciso considerar que a geolinguística é um método utilizado pela dialetoлогия, cuja função é corroborar na execução de atlas linguísticos, os quais já constituem no Brasil, um vultoso acervo.

Cardoso (2016, p. 13) retoma os objetivos da dialetoлогия, quais sejam: descrever a língua em uso em determinados espaços geográficos, “recobertos por uma determinada língua ou por um conjunto de línguas”; qualificar as ocorrências do ponto de vista social a partir dos registros e analisar “na perspectiva do tempo a que estão submetidas”. Dessa forma, a pesquisa dialetal investiga também modificações geográficas, sociais, culturais e cronológicas numa visão sincrônica.

Para alguns estudiosos da linguagem, todas ou quase todas, as variedades linguísticas se equivalem, ou seja, todas têm sua lógica de funcionamento, todas obedecem a regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas, como ressalta Marcos Bagno:

(...) a linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, ou seja, nada na língua é por acaso. (BAGNO, 2007, p. 10).

Diante disso, a dialetologia, por meio da geolinguística, analisa essa mudança de linguagem. Cada uso da língua envolve um conteúdo e uma forma própria de cada falante, produzindo efeitos e formas de sentido, ou seja, a língua, em seu estado constante de transformação.

As línguas humanas são constituídas por variações, elas ocorrem em todos os níveis, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, o português do Brasil, se constitui de muitas variedades, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintático-semânticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.

## OS TRAÇOS DA PESQUISA

Para este estudo, utilizamos a metodologia do AliB, instrumentos como as fichas dos informantes e os questionários obedecem ao modelo. Tomemos nota sobre a metodologia do AliB, que está incluída na Geolinguística pluridimensional contemporânea. Para o Comitê Nacional do Projeto AliB (2003, p.15),

o Atlas Linguístico do Brasil, ao mesmo tempo em que prioriza a identificação espacial dos fenômenos, se propõe não só manter sob controle certas variáveis sociais dos informantes, como também fornecer comentários e estudos interpretativos que acompanharão as cartas e, ainda, tentar estabelecer via internet um sistema de consulta à distância que dificulte ao leitor o conhecimento de formas ou uso linguageiros e também lhe dê a possibilidade de ouvir, de viva voz, as realizações daquela área cartografada e selecionada para audição.

Os dados pluridimensionais são alcançados por meio de aplicação de questionários variados e informantes diversificados no que diz respeito ao grau de escolaridade, idade, sexo, como veremos a seguir.

O projeto AliB, disponibilizou 4 questionários: questionário fonético-fonológico (QFF – 159 questões), questionário semântico lexical (QSL – 202 questões), questionário morfossintático (QMS – 49 questões) e o questionário pragmático metalinguística. Mas, para essa pesquisa utilizamos apenas o questionário semântico lexical (QSL) com 202 perguntas as quais estão distribuídas por 14 áreas semânticas: acidentes geográficos, astros e tempos; ciclos da vida; fenômenos atmosféricos; atividades agropastoris; habitação; fauna; religião e crenças; alimentação e cozinha; corpo humano, convívio e comportamento social; jogos e diversões infantis; vestuário e acessórios; vida urbana. No questionário semântico procura-se documentar as variações diatópicas, não priorizando o regionalismo, arcaísmos ou linguagens especiais em grupos.

Para melhor desempenho dos questionários, Chambers e Trudgill (1994, p. 47) relatam que existem dois tipos básicos de pergunta, as perguntas *naming*, que se pede ao informante uma denominação, e que às vezes ocorre o recurso de mímica, gravuras ou apresentação de objetos (realia) que facilite a resposta do informante, e a *completing*, a qual o informante precisa completar a frase com um vocábulo.



Utilizamos o método comparativo de pesquisa que para Lakatos; Marconi (2007, p. 107) ocupa-se da explicação dos fenômenos e permite analisar o dado concreto, deduzindo desse “os elementos constantes, abstratos e gerais”. Gil (2008) comenta que o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles.

Já para Severino (2013), pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

E assim, estudar as semelhanças e diferenças diante esse método de comparações visa explicar os resultados apurados. Esse método tem procedimentos pouco “complexo” e resultados satisfatórios.

## O FALAR RORAIMENSE

Os estudos sobre o falar brasileiro voltam-se ao século passado, como já mostramos, quando Antenor Nascentes (1953) subdivide o Brasil em dois grandes grupos, o do Norte e o do Sul. No entanto, o Atlas Prévio dos Falares Baianos, publicado por Rossi em 1963, marca os estudos do Atlas Linguístico Brasileiro, abonando a afirmação de Nascentes da existência de falares diferentes nas diversas áreas do país.

O presente trabalho traz uma abordagem ainda incipiente sobre o falar do roraimense, especificamente parte de uma pergunta do questionário Léxico-semântico do AliB. Explicamos que a pesquisa tem característica múltipla no quesito coleta de dados, visto que parte de dados atuais comparados a dados coletados em pesquisas anteriores. Assim vejamos, os dados foram coletados *in loco*, em momentos diferentes (2003, 2015 e 2021), parte deles, já publicados, por isso a forma bibliográfica. A outra parte coletada recentemente, e como as anteriores, considerando as diretrizes do AliB.

É importante destacar que a pesquisa completa está composta de 23 questões, que permanecem em posse do pesquisador. Registramos que algumas perguntas apresentaram grau maior de dificuldade para obtenção das respostas, muitas vezes até porque o entrevistado desconhecia o campo semântico. Especialmente essa dificuldade foi observada nas questões que remetem a fenômenos atmosféricos e atividades agropastoris, o que pode ter acontecido porque os entrevistados são pessoas que vivem na cidade e não do campo. Por outro lado, os campos semânticos com menos questões difíceis para o informante foram os que versam sobre vida urbana; vestuário e acessórios; convívio e comportamento social. Essa observação condiz com as dificuldades também registradas pelo AliB (ALIB, 2003, p.101).



Coletamos e transcrevemos 23 questões. Seleccionamos apenas uma, a de código 88, o que rendeu 12 (doze) respostas, já que foram seleccionadas duas pessoas, uma de cada sexo, para *corpus* deste trabalho. A escolha da questão deu-se porque é peculiar a forma de realização dessa lexia aos moradores de nossa região, muitas vezes até desconhecida, por pessoas que aqui chegam de várias regiões do país, dada a diversidade do falar roraimense.

A metodologia perpassa por confrontar os estudos, considerando o Questionário Semântico-lexical (QSL) aplicado em apenas um ponto, na zona urbana da capital do Estado. Para este estudo não foram analisados questionários fônicos, morfossintáticos, pragmáticos, metalinguísticos nem discursivos, como estabelecidos pelo Comitê de 2001, visto que o foco foi mostrar como o roraimense reconhece o *item* lexical que responde à pergunta 88 do QSL do AliB.

O *corpus* é composto de 12 (doze) respostas de entrevistados, todos residentes em Boa Vista. Consideramos as variáveis: a) sexo, informantes de ambos os sexos; b) idade, dentro da primeira faixa etária indicada pelo AliB, de 18 a 30 anos; c) escolaridade, os níveis de Ensino Fundamental II e Superior. Os documentos de gravação literal dos questionários de 2015 e de 2021, como já foram ditos, são arquivos do autor.

A questão de código 88 do AliB, “Como se chama aquele inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas, de noite?”, faz parte do campo semântico fauna, e é o foco da pesquisa. A pergunta foi feita para seis entrevistados e as respostas estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Questionário Semântico-lexical (QSL)  
Respostas de 2003, 2015 e 2021

88 - Como se chama aquele inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas, de noite?			
Campo Semântico – Fauna			
Ano – 2003			
Faixa etária - 18 – 30			
Ensino Fundamental II Completo		Ensino Superior	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pernilongo	Pernilongo	Pernilongo	Pernilongo
Ano – 2015			
Ensino Fundamental II Completo		Ensino Superior	

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Mosquito	Mosquito	Grilo	Mosquito
Ano – 2021			
Ensino Fundamental II Completo		Ensino Superior	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pernilongo	Carapanã	Carapanã	Carapanã

**Fonte:** As pesquisadoras

Os dados foram organizados com base nas normativas do AliB, considerando o código da questão – 88; o campo semântico – fauna; o nível de escolaridade - ensino fundamental II completo e ensino superior; a faixa etária I – 18 a 30 anos, sexo – masculino e feminino. A seguir, a descrição das análises, confrontando as respostas dos três períodos, 2003, 2015 e 2021.

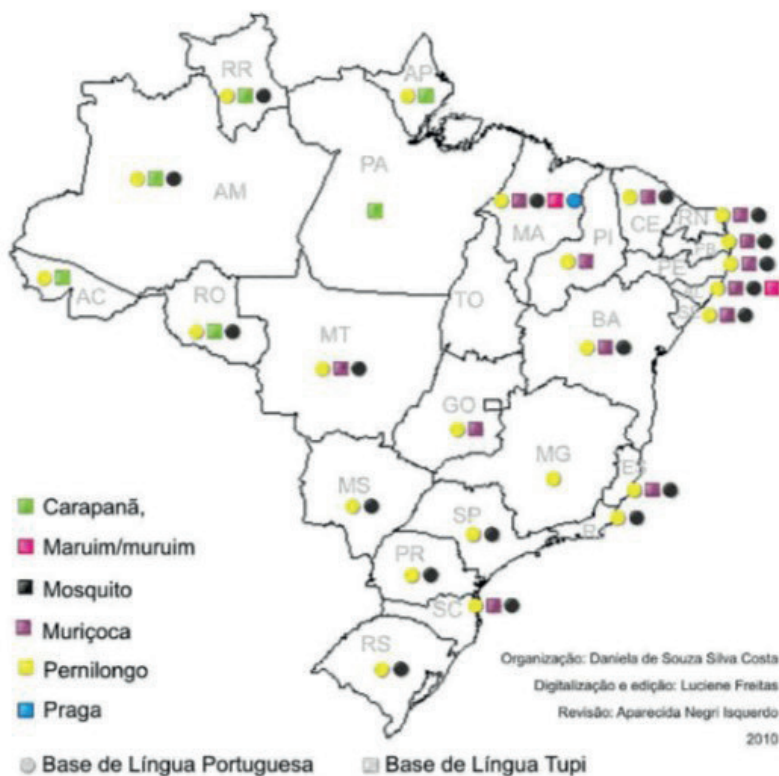
Em 2003, 100% dos entrevistados deram a resposta “Pernilongo”, não apresentando divergências em nenhuma das variáveis observadas. A resposta dada coincide com 100% das respostas da região Sul e parte dos estados do Centro Oeste e Sudeste, conforme a carta L 14, do Atlas Linguístico do Brasil (2003, p. 227). É possível que a resposta possa estar na geografia social, tendo em vista que Roraima é um estado formado a partir de imigrantes dos outros estados brasileiros. Especialmente Boa Vista, a capital, abriga uma grande quantidade gaúchos. Assim, os dados coletados na capital, possivelmente onde a maioria das pessoas nessa faixa etária reside, estuda e trabalha. Com base na Sociolinguística, podemos dizer que nesse contexto houve estabilidade quanto à escolha do vocábulo “pernilongo” e que não foi possível observar “mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever o seu comportamento regular e sistemático”, como afirma Mollica (2012, p.11).

Em 2015, para a mesma pergunta obtivemos 75% de resposta “mosquito” e 25% de resposta “grilo”. Nesse contexto, a pesquisa sociolinguística sincrônica, demonstra a heterogeneidade em ordenância da língua. O resultado está em consonância com Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35), para eles, “nenhuma língua assumirá uma forma que viole os princípios formais postulados como sendo universais nas línguas humanas”. Podemos atribuir peso à variável sexo, visto que 50% das respostas “mosquito” foram proferidas por mulheres, e apenas 25%, homem, apresentou a resposta diferenciada “grilo”. Considerando a variação diatópica, destacamos que essas variações semântico-lexicais se manifestam de forma mais clara no grupo de falantes a que pertence o entrevistado, independente do grau de escolaridade.

Em 2021, conforme mostra o quadro acima, 75% as respostas foram “carapanã” e apenas 25% “pernilongo”, vinda de pessoa do sexo masculino, o que reitera a análise do quadro de 2015 quanto à variável sexo e quanto à heterogeneidade da língua. No entanto observamos a preferência pela resposta “Carapanã”, de etimologia Tupi, “*karapanã*”,<sup>6</sup> muito utilizada pelos nativos da região para o mosquito *Anopheles*, esse recebe ainda outros apelidos como mosquito-prego, muriçoca, pernilongo, sovela e bicuda.

Tais achados podem ser atribuídos à coleta, visto que o procedimento metodológico faz uso de outros nomes ao perguntar ao informante por outras denominações conhecidas na área, isso possibilita ao entrevistado refletir sobre “aqui em Roraima se fala “carapanã””, “já ouvi meus avós falarem assim”, uma vez que os entrevistados são pessoas da primeira faixa etária, 18 a 30 anos, com nível de escolaridade mínimo de ensino fundamental completo.

Os falantes da Amazônia apresentam características ímpares na fonologia, e especialmente no campo léxico-semântico e reconhecem suas variações linguísticas como marca da sua identidade, evidências de uma cultura da vida inteira. O termo amplamente estudado por pesquisadores como Costa; Isquierdo (2010), Sanches (2015), Procópio (2021) entre outros, é conhecido no norte do país a partir do estado do Pará, como mostra o mapa a seguir.



<sup>6</sup> Carapanã. In: MICHAELLIS ONLINE: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Melhoramentos. 2022.

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/carapan%C3%A3/>

<sup>7</sup> <https://www.google.com>

A variação identificada na resposta da questão 88 é condizente com estudos sociolinguísticos de Calvet, para o pesquisador, “as línguas mudam todos os dias”, evoluem numa perspectiva sincrônica que leva à mudança diacrônica. Para Calvet (2002, p. 89) há “coexistência de formas diferentes de um mesmo significado. Essas variáveis podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território”.

O estrato geolinguístico em estudo clarifica a diversidade linguística do Brasil em suas contíguas regiões. O “inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas, de noite” passou nas três amostras (2003, 2015 e 2021) por diferentes apelidos: “pernilongo”, “mosquito” e até “grilo”, antes de chegar, em 2021, ao seu mais conhecido nome, “Carapanã”. Não estamos questionando as pesquisas anteriores, isso prova fluidez do uso da língua no cotidiano de uma comunidade formada por pessoas de diversas origens, ou ainda que na última amostra se tenha entrevistado somente pessoas nativas de Roraima, aqui se escuta “carapanã”. Para Câmara Júnior (1965, p. 48), a língua se manifesta “como um microcosmo da cultura. Tudo o que esta possui se expressa através da língua, mas a língua em si mesma é um dado cultural. É fragmento da cultura de um grupo humano a sua língua”.

Com base no método da geolinguística, o presente estudo dialetal possibilita ao leitor refletir sobre as variações linguísticas, conhecer aspectos geo-históricos e evidências sociais no falar roraimense. É possível, por exemplo, entender onde se diz “carapanã”, se o falante é mulher ou homem, a idade e o grau de escolaridade.

Nesse sentido, reafirmamos que a língua é o instrumento de manifestação da identidade de um grupo humano, por meio dele podemos conhecer as culturas, as memórias e as crenças de um povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, retomamos pontos importantes como a história de Roraima, para compreendermos como se dar a diversidade linguística do estado, visto que o estudo da variação é muito importante para uma compreensão das diversidades linguísticas. Por seguinte, o Projeto do Atlas Linguístico do Brasil-AliB, serviu de alicerce para a construção desse artigo.

Observamos que as mudanças que ocorrem em todas as línguas e que estão marcadas pelos seus aspectos histórico e cultural, e ainda que seja pela língua que se reconhece a identidade de um povo, a exemplo disso foram as variações gradativas desde o Latim que é a língua mãe do português, até o nosso português brasileiro.

A pesquisa ressalta a contribuição da diversidade social e linguística para o falar de boa-vistense, visto que as análises de 2003, 2015 mostram léxias diferentes do que se registrou em 2021, o que pode ser atribuído à diversidade social da população.

Mesmo diante dessas mudanças, o resultado da pesquisa mostra que Boa Vista possui sua característica peculiar no falar, e ratifica pesquisas anteriores.

Finalmente, a metodologia e os resultados foram na mesma direção de outros estudos sobre o tema, demonstrando a necessidade de mais pesquisas na área de sociolinguística, dialetologia e geolinguística em Roraima.

## REFERÊNCIAS

ARGOTE, D. J. C. de. **Regras da Língua Portuguesa**, Espelho da Língua Latina. 2.ed. Lisboa, 1725.

ARAÚJO, M. S. M. **Toponímia de comunidades indígenas do município de Pacaraima**. Dissertação (mestrado). 157 f.: il. Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-graduação em Letras. Boa Vista, 2014.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística** / Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Maciani. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR. **Antenor Nascentes e a Filosofia Brasileira**. São Paulo: Vozes, 1965.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **A Dialectologia no Brasil: Perspectivas**. In D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, 1999 (233-255). São Paulo 1999. ISSN 0102-4450.

\_\_\_\_\_. **Geolinguística: tradição e modernidade** / Suzana Alice Cardoso. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Dialectologia. IN: MOLLICA, M. C. JUNIOR, C. F. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHAMBERS, J. K; TRUDGIL, Peter. **La Dialectologia**. Madrid: Visor Libros, 1994.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. **Atlas Linguístico do Brasil: questionários**. Londrina: Ed. da UEL, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atlas Linguístico do Brasil: questionários**. Londrina: Ed. da UEL, 1996.

- COSERIU, Eugenio. **Sentido y tareas de la dialectología**. México: ALFAL, 1982.
- COSTA, D. S. S.; ISQUERDO, A. N. **Denominações para “pernilongo” nas capitais brasileiras: um estudo geolinguístico e léxico-semântico**. In: Revista Travessias. Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagens e Artes. n. 3, Vol. 4, 2010 > acesso em 10 fev. 2022.
- DAUZAT, A. **La Géographie Linguistique**. Paris. Flammarion, 1922.
- DIAS, Dalva Honorato de Souza. **O município de Boa Vista; Aspectos históricos por Dalva Honorato de Souza Dias**. Boa Vista, Ed. Boa Vista Ltda, 2012.
- DUBAR, C.. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em *A socialização*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAGALHÃES, Dorval de. **Roraima: informações históricas** / Dorval de Magalhães – Rio de Janeiro: 1986.
- MOLLICA, M. C. **Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação**. In: Mollica, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- PROCÓPIO, Eliabe; SILVA, Everton Oliveira. **Para a elaboração de um dicionário de palavras e expressões do português falado em Roraima**. 2021. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Roraima, Boa vista – RR.
- SANCHES, Romário Duarte. **Varição lexical nos dados do projeto atlas geossociolinguístico do Amapá**. 2015.165f. Dissertação (mestrado em letras) – Universidade Federal do Pará, 2015.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.



SEBRAE, **Serviços de Apoio às Micros e Pequenas Empresas em Roraima**. Município de Boa Vista/Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas em Roraima. 3.ed. – Boa Vista – RR: SEBRAE-RR, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 1995.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. L. **Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística**. Tradução de Marcos Bagno, São Paulo: Parábola, 2006. *Lingua[gem]*.

# REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS EM “EMILY IN PARIS”: AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS

*Karla Danielle Matos Menezes King (SEEDRR/UFRR)*

[karladaniellematosmenezes@gmail.com](mailto:karladaniellematosmenezes@gmail.com)

*Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)*

[cora.gonzalo@uerr.edu.br](mailto:cora.gonzalo@uerr.edu.br)

*A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral (Silva, 2014).*

## INTRODUÇÃO

A inspiração para este artigo surgiu durante uma sessão de *binge-watching* da série de comédia americana “Emily in Paris”. Emily Cooper é uma jovem profissional americana, a protagonista otimista da série “Emily in Paris” (Netflix, 2020). Nascida e criada em Chicago, Emily é uma americana apaixonada pela comunicação, marketing e mídia social. Por ter um espírito criativo, otimista e entusiasmado, a personagem se destaca em sua carreira profissional em uma agência de marketing nos Estados Unidos.

A vida de Emily dá uma reviravolta quando recebe uma oportunidade inesperada de trabalhar em Paris para uma empresa de luxo. Sem hesitar, decide embarcar na aventura, abandonando sua vida em Chicago. Sua decisão é impulsionada por um desejo de desafios profissionais e uma busca por novas experiências culturais. Ao chegar a Paris, Emily se depara com desafios tanto profissionais quanto pessoais. Ela se esforça para se adaptar ao estilo de vida parisiense e às dinâmicas da empresa. Sua abordagem direta e estilo de trabalho americano muitas vezes entram em conflito com as tradições culturais e sociais francesas, levando a situações engraçadas e momentos de tensão que ressaltam vários estereótipos culturais.

Uma das características marcantes de Emily é sua paixão por Paris, apesar de demonstrar dificuldades com a língua francesa. Ainda que a maioria das pessoas ao seu redor fale inglês, a personagem principal se vê na necessidade de aprender francês para se integrar à cultura local e não sofrer mais preconceito no trabalho. Em vista dos obstáculos linguísticos, Emily abraça o desafio de aprimorar seu francês e inicia um curso frequentado por alunos de diversas nacionalidades.

A representação do ambiente escolar encenado na série despertou um olhar mais aprofundado sobre as abordagens de ensino aplicadas naquele espaço multicultural e

plurilíngue. Da mesma forma, as representações culturais e a representação do uso da língua inglesa no meio profissional chamaram a atenção.

Ao longo da série, que se passa nos dias atuais, Emily constrói relacionamentos significativos, tanto pessoais quanto profissionais. Faz amizade com colegas de trabalho, como Luc, Julien e Sylvie; e fora do trabalho, Mindy, uma imigrante chinesa que trabalha como babá em Paris. Camille, a namorada de Gabriel, também se torna amiga de Cooper e os envoltimentos românticos entre Gabriel e Emily acabam por provocar um interesse público a mais pela série. Neste trabalho, direcionamos também um destaque especial para representações linguísticas dos personagens. Todos os amigos e colegas de trabalho se comunicam em inglês com Emily, mas quando querem deixá-la de fora da conversa, utilizam a língua francesa.

Partindo deste contexto, mantemos o olhar na adaptação linguístico-cultural da personagem Emily Cooper, para analisar como é retratado o processo de ensino-aprendizagem enquanto a personagem tenta aprender francês e, ao mesmo tempo, imergir na nova cultura. Os conceitos de representação também perpassam toda a discussão desta pesquisa.

Ainda que a série evidencie a romântica cidade de Paris como *background*, nossa atenção se volta à aquisição e aprendizagem de francês, problematizando a forma como Emily é excluída de algumas ações profissionais por não dominar a língua nem conhecer a cultura do país; fato que a obrigou a frequentar uma sala de aula onde se desenrolam dinâmicas pedagógicas que podem revelar nuances essenciais sobre a abordagem da série em relação ao aprendizado da língua francesa.

Como procedimentos metodológicos, optamos pela pesquisa de caráter interpretativista com abordagem qualitativa. Analisamos trechos de cenas da série, destacando as questões linguísticas e culturais. A divisão deste artigo contempla três seções: a primeira, sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua; a segunda, acerca das abordagens de ensino da língua francesa na série; e a terceira que debate as representações linguísticas e culturais encontradas em algumas cenas.

## AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Este tópico contextualiza a série no debate mais amplo sob uma análise dos conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas com base em Leffa (2016). De acordo com o professor e pesquisador,

O ensino de outra(s) língua(s) tem passado historicamente por dois grandes problemas, a nosso ver: o primeiro é o da conceituação dessa(s) língua(s), vista(s) às vezes como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is); o segundo é a questão metodológica, que evoluiu de uma valorização extrema do método[...] (Leffa 2014, p. 21).

Também devemos levar em consideração que, no que concerne à concepção de ensinar e aprender uma Segunda Língua (L2), vamos concordar que este processo pode ser um tanto desafiador. Leffa esclarece que o estudo da (L2) se dá no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno e, que será uma língua estrangeira (LE) quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (Leffa, 2016). Dessa forma, ao reconhecer a diferença entre L2 e LE, o professor poderá adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos em relação à prática/compreensão da língua/cultura. Ao falar de sua experiência com aprendizagem de línguas, Leffa (2016) reflete sobre a sua vida enquanto aprendiz de LE e afirma que,

Não se trata de uma segunda língua, falada pelo vizinho que mora do outro lado da rua ou por colegas da sala de aula; e nem se trata de uma língua adicional, dada por acréscimo e sem mistério. No meu caso, eram línguas estrangeiras mesmo, estranhas no som e na combinação das palavras, prometendo mundos distantes que eu estava ansioso por conhecer (p. 7).

A série *Emily in Paris* retrata bem a estranheza da personagem não apenas com a língua francesa, mas com a cultura. No primeiro episódio da primeira temporada, Emily desperta animada e, antes de ir para o trabalho, vai a uma padaria para comprar algo para comer. Ao ser recepcionada muito gentilmente pela atendente, Cooper faz seu pedido falando compassadamente, palavra por palavra: “*Une pain au chocolat*”. Ela erra na concordância e é imediatamente corrigida pela atendente: “*Un pain au chocolat*”, que em seguida embala o pão de chocolate e lhe faz mais uma pergunta. Emily não compreende a pergunta e fica calada. A atendente fala o preço, ao que Emily também não compreende e coloca várias moedas em cima do balcão a fim de que a atendente pegue o necessário para fazer o pagamento.

Em outra cena, a personagem tenta entrar no apartamento errado por não compreender a contagem dos andares dos prédios na França que se inicia no 1º andar e não no térreo. Ao trabalhar temporariamente em um restaurante, confundiu-se com um som de palavras bem parecidas (*champignons* que ela pensou se tratar de *champagne*, mas que se tratava de *mushrooms*<sup>1</sup>) e serviu cogumelos para um homem que tinha alergia a cogumelos. A americana lavou o cabelo com shampoo de cachorro por não compreender o que estava escrito na embalagem, apenas acreditando que, por na embalagem ter uma mulher com um cachorro, o shampoo seria para uso humano e, (dentre várias outras situações que fazem valer a pena assistir a cada temporada da série) como podemos observar na cena abaixo, Emily ainda marcou um jantar de negócios - importantíssimo para a empresa francesa em que trabalha - em uma data errada, por não saber que no sistema de datas francês a escrita é na ordem dia-mês, conforme verificado na imagem a seguir:

---

<sup>1</sup> cogumelos (tradução nossa).



Fonte: <https://www.netflix.com/watch/81289284?trackId=14170286>

Na série, fica evidente que, no que se refere à aprendizagem e aquisição de uma língua/cultura, a imersão é um fator impulsionador para o sucesso durante o processo, pois cria um ambiente propício para o desenvolvimento da autoconfiança dos aprendizes e os encoraja a se comunicarem em situações da vida real, mesmo que cometam “erros” no processo. O professor Leffa traz uma discussão a respeito da diferenciação entre aprendizagem e aquisição:

Um outro refinamento atual é a distinção entre **aprendizagem** e **aquisição**. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (Leffa, 2016, p. 22, *destaques nossos*).

Na série, Emily está adquirindo e aprendendo o francês ao mesmo tempo, pela imersão e pela aprendizagem formal. Portanto, podemos refletir sobre o processo de aquisição/aprendizagem da personagem dentro e fora da sala de aula, embora no entorno social ela acabe utilizando a língua inglesa em quase todas as interações.

Em uma das cenas, Emily vai a um jantar e conhece Fabien. Ela se desculpa por não saber bem como se comunicar em francês e aponta para tentar se comunicar. O francês, por outro lado, também se desculpa por não saber se comunicar com propriedade em inglês. Ainda assim, um dá suporte ao outro em suas línguas maternas para que o diálogo seja mantido. Os dois saem para ‘conversar’ e Emily e Fabien têm algo em comum: os dois sabem o verbo gostar na língua um do outro. Enquanto passeiam pela cidade, eles mantêm um diálogo que se limita a apenas falarem do que gostam. A seguir, Emily fala

- *J'aime the moon* (eu amo a lua), mas não sabe como falar lua em francês. Como ela está olhando para a lua, seu amigo traduz para o francês o vocábulo que ficou faltando, e assim, os dois seguem nesta dinâmica até se despedirem. Nessas cenas, fica evidente a forma como ocorre o processo de aquisição da L2, de uma forma natural durante a interação com falantes nativos.

## MÉTODOS E ABORDAGENS OBSERVADOS NA SÉRIE

Para atender às expectativas de um ensino de L2 que abranja um cenário que, de acordo com Candau (2013, p. 15), é um “[...] espaço rico de reflexão sobre língua, cultura(s), ética, valores, diversidade, atualidades [...]”, é essencial tomar decisões específicas em relação a concepções relevantes para a prática de ensino.

A história da concretização do ensino de línguas sempre esteve aliada ao desafio constante de se identificar com método, abordagem e técnica mais apropriados, já que estes são fundamentais para se compreender a prática da sala de aula. Dentro desta perspectiva, é interessante ressaltar que o planejamento das aulas de línguas demanda uma atenção cuidadosa por parte do professor, pois durante esta fase é fundamental que o docente esteja atento a quais abordagens de ensino irá recorrer para fundamentar sua aula. Almeida Filho (2012) define abordagem como a visão sobre o processo de ensinar e aprender que modula o professor e converte conhecimentos (explícitos ou implícitos) em ação de ensino da nova língua.

A abordagem de ensinar dos professores de línguas estrangeiras é profundamente moldada pelas competências que possuem. A interação entre as habilidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos professores exerce uma influência significativa na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e na promoção do sucesso dos alunos no domínio de uma língua estrangeira. Assim, destacamos aqui as principais abordagens<sup>2</sup> citadas por Leffa (2016): Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT); Abordagem Direta (AD); Abordagem para a Leitura (AL) (Método da Leitura); Abordagem Audiolingual (AAL); Abordagem Comunicativa (AC) e o Pós-Método.

A série gira em torno de Emily Cooper, interpretada por Lily Collins, uma jovem americana executiva de marketing que deixa Chicago para se aventurar em Paris ao aceitar uma posição em uma agência de francesa chamada Savoir. Cooper se depara com dois grandes desafios: choque cultural e não ser falante de francês. A protagonista passa, então, a frequentar aulas de francês. Durante as aulas do curso de francês, percebemos que a língua majoritária que todos usam para se comunicarem é a língua inglesa e não a francesa, que é a Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1) no país em questão.

---

<sup>2</sup> Leffa (2014, p. 22) explica que abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.



Assim, nesta concepção observamos que a personagem está aprendendo uma Segunda Língua (L2).

No episódio 3 da 1ª temporada, a professora de francês aplica diálogos do livro no qual é apresentada uma situação comunicativa e cada aluno vai lendo e praticando as falas do diálogo com um colega. Leffa (2016) afirma que uma das características da Abordagem Comunicativa é que a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. O autor ainda complementa que o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Porquanto, ao propor diálogos de situações reais, os alunos aprendem a responder adequadamente de acordo com o evento comunicativo.

Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo, aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias” etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática, mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes linguísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral (Leffa, 2016, p. 36).

Entretanto, o grande desafio da prática dos diálogos prontos é que, a técnica da repetição que é usada para o aprendizado automático da língua e o uso de diálogos sobre assuntos da vida diária, que tem por objetivo tornar viva a língua, usada na sala de aula (Leffa, 2016, p. 25), não preparam os alunos para situações reais fora da sala de aula. Na temporada 1, episódio 3, a professora pratica a flexão do verbo amar em francês, de acordo com a imagem abaixo:

Imagem II- Temporada 1 - Episódio 3 - 3' 50''

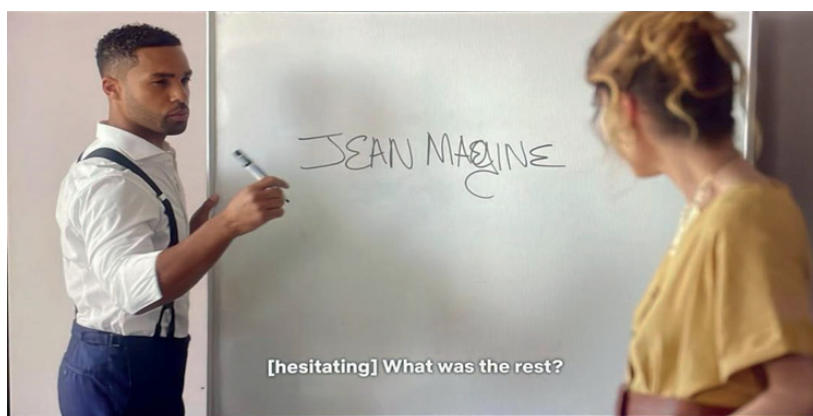


Fonte: <https://www.netflix.com/watch/81289283?trackId=200257859>

Nesta aula, podemos observar uma combinação das Abordagens: Direta (ensino da L2 por meio da L1), Audiolingual (técnicas de repetição), Leitura (regras gramaticais). A professora lê as frases (que já estão ‘traduzidas’ por imagens na lousa digital) e os alunos repetem e se familiarizam com a pronúncia.

De acordo com Leffa (2016), a aprendizagem só ocorre quando o aluno realiza a superaprendizagem, isto é, quando automatiza a resposta. Menos do que isso não é aprendizagem. No episódio 7 da temporada 2, podemos observar que a professora está devolvendo os testes avaliativos e, para explicar um tópico onde todos erraram no exame, solicita que Alfie (*classmate* da Emily) vá ao quadro e que escreva a frase: “*J’imagine que je suis en vacances*”. Alfie seguiu o comando e escreveu o que ouviu da professora. Nesse momento, o aprendiz sofreu interferência da sua língua materna e escreveu de acordo com os sons que lhe eram familiares:

Imagem III - Temporada 2 - Episódio 7 - 7' 14''



Fonte: <https://www.netflix.com/watch/81382340?trackId=200257859>

Leffa (2016) explica esse fenômeno:

O audiolingualismo defendia uma versão forte da análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna (p. 31).

A professora, então, faz a comparação dos sons em francês e em inglês na tentativa de que o aluno consiga diferir os sons. Ela diz: “*No, not Jean imagine. J’imagine.*” Ao que Alfie responde: “*That’s what I wrote*”<sup>3</sup>. O cursista não consegue perceber a diferença dos sons e a estratégia da professora não obteve o êxito esperado. Para Leffa (2016),

<sup>3</sup> Foi o que eu escrevi! (tradução nossa)

Essa dificuldade surge, em primeiro lugar, da necessidade de modificar os automatismos básicos que construímos ao longo dos anos de uso da língua materna e, em segundo lugar, da própria complexidade do que é aprender uma LE. Em relação direta com a mudança dos automatismos, há os estranhamentos iniciais que devem ser vencidos, incluindo sons que precisam ser percebidos, mas que escapam ao nosso ouvido ou que precisam ser articulados, mas que nos parecem impronunciáveis. (p. 8)

Dessa forma, aprender uma nova língua implica, adicionalmente, em uma reorganização múltipla que tem impacto em diversas áreas do nosso pensamento. Por exemplo, se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender que em francês se diz “bom dia” de manhã e de tarde. Leffa (2016) esclarece ainda que na prática, todos os métodos apresentam as mesmas falhas: no momento em que os alunos se defrontam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, parecem esquecer tudo o que aprenderam na sala de aula.

## REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS: CONCEITOS E DISCUSSÕES

A representação é um conceito importante para as ciências humanas e sociais, discutido em várias áreas do conhecimento. Pela característica transdisciplinar da Linguística Aplicada, é comum que as pesquisas partam das representações sociais e culturais, podendo chegar às representações linguísticas. Nesse sentido, trazemos autores dos Estudos Culturais para iniciar o debate, portanto, nas palavras de Woodward (2000):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (p. 17).

Tal sistema simbólico pode variar de acordo com nosso entorno, com as novas experiências que vivenciamos. É nesta perspectiva de novas vivências e significados que analisamos trechos da série “Emily em Paris”, argumentando que a verdade no cinema não se limita a uma representação realista, mas está intimamente ligada à criação de significados e possibilidades.

Para analisarmos as representações na série, nos apoiaremos também no conceito defendido por Stuart Hall (2016). De acordo com o autor, a representação:

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem [...] para produzir sentido. [...] Então, uma ideia importante sobre representação é a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma e outra cultura, certa falta de equivalência e a necessidade de tradução quando nos movemos de um universo mental ou conceitual de uma cultura para outra (Hall, 2016, p. 108).

Neste sentido, a representação pode variar e ser relativa ao contexto cultural específico. Cabe salientar que nem sempre há uma correspondência exata entre conceitos ou ideias de diferentes culturas. Assim, pode ser necessário interpretar esses conceitos ao mover-se de um contexto cultural para outro. Todas estas representações desencadeiam estereótipos, expectativas e visões culturais diferenciadas.

Dessa forma, as representações não são estáticas, elas moldam nossa interação com o mundo, são influenciadas pelas interpretações dos outros e refletem uma interpretação pessoal dos significados sociais. De acordo com Lane (1981, p. 34), nossas representações implicam na ação, na experiência e nos significados atribuídos pelos outros com quem nos relacionamos, já que a representação “é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente”.

Questões de migração de pessoas de outras nacionalidades, falantes de línguas diferentes, podem gerar diferentes significados sociais tanto para os sujeitos do país receptor quanto para os recém-chegados. Nesses contextos, as diferenças sociais e culturais são mais acentuadas e emergem representações negativas com relação ao outro, passando por representações linguísticas e culturais.

Pereira e Costa (2012) afirmam que as representações linguísticas apontam para práticas linguísticas e costumam ser construídas por uma matriz ideológica que pode estar baseada na ideologia do monolinguismo. Nesse sentido, a representação da França como país onde deve ser usada, obrigatoriamente, a língua francesa, revela a ideologia do monolinguismo que algumas pessoas defendem.

No quarto episódio da primeira temporada da série “Emily in Paris”, intitulado “Um beijo é só um beijo”, Emily tenta comprar flores de uma florista francesa que, ao perceber que ela é imigrante e não falante de francês, se recusa a vender as flores escolhidas por ela e, em contrapartida, lhe oferece um buquê menor e com rosas inferiores às que a jovem havia escolhido. Graças à intervenção de Camille, que repreende educadamente a florista, Emily conseguiu o buquê de rosas desejado e fez o pagamento. Dessa forma, fica evidente que a falta de proficiência em língua francesa interfere na forma como a protagonista é tratada pela vendedora de flores, possivelmente por uma representação negativa dos estrangeiros em Paris, que pode estar ligada à ideologia do monolinguismo, reconhecida pela prática linguística de exigir apenas o uso da língua francesa.

Na temporada 2, no episódio 4, após Camille descobrir o caso amoroso entre Gabriel e Emily, a protagonista da série tenta se desculpar escrevendo uma carta em francês endereçada a Camille, utilizando o Google tradutor e seu pequeno repertório linguístico na nova língua. Camille respondeu com outra carta escrita em francês e chamou Emily de sociopata analfabeta pelo fato dela não conseguir se expressar corretamente em língua francesa.





Fonte: <https://www.netflix.com/watch/81382337?trackId=14170286>

Nessa cena, percebemos a representação negativa relacionada à falta de proficiência em francês da jovem americana, algo que antes não era um problema para Camille, pois sempre se comunicava em inglês com Emily, mas quando quis magoá-la e diminuí-la, usou a língua francesa como uma barreira entre as duas. Nesse momento, a prática linguística revela a representação de “sociopata analfabeta”.

No meio profissional, Emily sofreu preconceitos devido às diferenças linguísticas e culturais, sendo representada de forma negativa em diversas cenas. Como apontado por Lemos et al (2023, p. 23138), “na rotina de seu trabalho, Emily segue enfrentando manifestações xenofóbicas como quando um colega a cumprimenta de forma desdenhosa, chamando-a de “le plouc” que, em tradução livre do francês, significa “caipira””.

Nesse contexto, as diferenças culturais entre os personagens geram estereótipos de ambas as nacionalidades, estadunidense e francesa, ressaltando representações negativas tanto do nativo quanto do estrangeiro. No entanto, as representações linguísticas estão sempre relacionadas ao fato de Emily não dominar a língua francesa, por isso os colegas utilizam a língua materna quando querem excluí-la e falar mal dela. Dessa forma, Lemos et al (2023, p.23140) afirma que “essa tensão linguística contribui para a complexidade das relações entre os personagens e acrescenta uma camada adicional de estereótipos culturais”. Tais estereótipos geram mais representações negativas com relação à protagonista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na série, a personagem Emily Cooper passa por vários desafios linguísticos e culturais, e ainda que, grosso modo, esteja imersa na cultura e na língua francesa, a americana não consegue fluência na segunda língua. Isso porque, de acordo com Leffa (2016), dominar uma língua com proficiência pode levar muitos anos ou mesmo uma vida inteira. Outro fator analisado na questão da aquisição e aprendizagem de francês é que Emily estava rodeada de pessoas que falavam inglês e, apenas em algumas situações,

quando queriam excluí-la ou discriminá-la, exigiam o uso da língua francesa. Isto é, suas práticas linguísticas no meio profissional e com os amigos eram, em geral, na sua língua materna. A obrigatoriedade do uso da língua francesa aparecia como uma representação negativa por Emily não dominar a língua-cultura dos franceses, significados que mudavam de acordo com as tensões da trama e serviam como uma forma de exclusão social.

A série desvela ainda um estereótipo do professor de línguas, como sendo tradicional e que, muitas vezes, foca na gramática e na pronúncia “correta”, contribuindo, assim, para a construção de imaginários sociais. Leffa (2016, p.41) explica que “um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem”. O fato é que, nas cenas do curso de francês, a professora é retratada, na maioria das vezes, pela utilização excessiva de métodos mecanizados de repetição, tradução, práticas de diálogos em duplas e por dar demasiada ênfase ao ensino da gramática<sup>4</sup>. Estes aspectos não são eficientes quando transferidos para situações reais do cotidiano. Emily, por exemplo, não consegue se comunicar adequadamente, como por exemplo, na cena em que ela escreve uma carta em francês na tentativa de fazer as pazes com Camille após a descoberta da traição de Gabriel com Emily. Outro exemplo é a cena em que ela trabalha como garçonne no restaurante, e ao confundir palavras durante um pedido de refeição, faz anotações equivocadas e intoxica o cliente com cogumelos.

Nesse sentido, ao professor de LE exige-se, de acordo com Leffa (2016), conhecer o conteúdo que leciona, ter uma metodologia adequada e, por fim, ter paixão, pois as pessoas não aprendem se não forem envolvidas. Logo, precisamos compreender que no mundo contemporâneo abandonamos a abordagem sistêmica, que destaca elementos como vocabulário e sintaxe, para adotar uma perspectiva funcionalista, centrada na ação. Este percurso nos conduziu à incorporação de uma perspectiva ideológica, onde o sujeito é, em última análise, moldado pela língua que ele supõe controlar. O ensino contemporâneo evoluiu de uma abordagem instrutivista, onde o professor transmite conhecimento ao aluno, para uma abordagem construtivista, na qual se procura construir o conhecimento de maneira dialógica em colaboração com o outro (Leffa, 2014).

Concluimos que, ao considerar o papel das abordagens de ensino na prática pedagógica de línguas estrangeiras e a importância das representações linguísticas e culturais na aquisição e aprendizagem, é evidente a necessidade de uma abordagem mais abrangente e sensível aos diversos contextos linguístico-culturais. Logo, é fundamental reconhecer a influência das representações linguísticas e culturais no processo de aquisição de novas línguas-culturas.

---

<sup>4</sup> Com base em informações do site do Correio Braziliense, “*Emily in Paris*” é uma série permeada por estereótipos. Com base nessa premissa, nossa análise se concentra em alguns clichês apresentados ao longo da série, proporcionando uma investigação sobre representações generalizadas. Disponível em <<https://www.correio braziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/10/4880532-emily-em-paris-franceses-atacam-serie-da-netflix-por-estereotipos.html>>



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012. 130p.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 128p.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

LANE, Silvia Maurer. *O que é psicologia social?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

LEFFA, Vilson José. *Língua estrangeira*. Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p.

\_\_\_\_\_, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMOS, Daniel Dantas; GONÇALVES, Marília Barbosa; SENA, Tálison Felipe Ferreira de; GOUVEIA, Juanna Beatriz de Brito. MEDEIROS, Yasmin Alves Farias Maia de. O imaginário social e a construção da identidade na série Emily in Paris: uma análise crítica do discurso. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 21. n. 11, p. 23129 - 23145. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n11-244>

PEREIRA, Telma; COSTA, Débora. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*. Niterói, n. 32, p. 171-188, 1. sem., 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33038/19025>

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 35(4), e2019350402, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *in*

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *A produção social da identidade e da diferença*. Petrópolis, Editora Vozes, 2014. p 73 - p. 102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In.* SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

# A CHARGE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA PROPOSTA DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO

*Lana Camila Santos Gonçalves (UFRR)*

[lannakamilalf@gmail.com](mailto:lannakamilalf@gmail.com)

*Larissa Bezerra Chaves (UFRR)*

[larissabchaves10@gmail.com](mailto:larissabchaves10@gmail.com)

*Leilton Saldanha Santos (UFRR)*

[leilton.trab@gmail.com](mailto:leilton.trab@gmail.com)

*Luzineth Rodrigues Martins (UFRR)*

[luzineth.martins@ufrr.br](mailto:luzineth.martins@ufrr.br)

## INTRODUÇÃO

No período de 2020 a 2022, o mundo inteiro viveu uma nova realidade em todos os setores da atividade humana com a pandemia da COVID-19. No ensino, essa nova realidade traduziu-se em práticas docentes virtuais em todos os níveis. Por conta disto, os Estágios Supervisionados da Universidade Federal de Roraima (Doravante UFRR) também precisaram ser ajustados para o Ensino Emergencial Remoto-ERE, em cumprimento a decisão do Conselho Universitário da UFRR.

A Comissão de Estágios e Práticas Docentes-CEPD elaborou uma nova proposta de estágio - a remota-, com o propósito de que os estudantes universitários tivessem uma experiência com esse novo formato de ensino e não atrasassem a grade curricular do curso. Em atendimento a esse contexto, os estágios remotos foram sistematizados como atividade de extensão por meio de oficinas ofertadas pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras-NUCELE, da UFRR, ministradas pelos estagiários sob a orientação dos professores-orientadores dos estágios dos cursos de Letras.

A oficina de estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino fundamental foi realizada e configurou uma experiência importante a ser compartilhada. Desta forma, a fim de apresentar essa vivência do estágio em contexto de ensino remoto, o presente relato está assim organizado: na seção 1, apresenta-se a ancoragem teórico-metodológica da proposta de estágio: de onde partimos, que visa explicitar os fundamentos da proposta de regência no estágio supervisionado de Língua Portuguesa no ensino remoto; na seção 2, aborda-se a **mediação do professor e a promoção do letramento crítico na regência do estágio supervisionado, a fim de descrever o objetivo do ensino e a atuação do aluno estagiário frente à abordagem do letramento crítico**; a seção 3, explicita a atuação dos estagiários com o ensino do letramento crítico pela via da abordagem do gênero charge;

e, por último, fazem-se as considerações finais sobre a experiência obtida nessa fase de formação.

## A ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PROPOSTA DE ESTÁGIO: DE ONDE PARTIMOS?

A docência é uma atividade muito complexa que demanda uma postura crítica, solidária, humanística etc. Essa compreensão demanda uma série de atitudes do professor na sala de aula, que implica em mudança da concepção de ensino, da metodologia de ensino e do objeto de aprendizagem. Pensar no ensino na perspectiva da interação na sala de aula exige em primeiro plano pensar no objeto de ensino: a linguagem. Assim, a discussão sobre a interação na sala de aula suscita algumas considerações sobre o entendimento da aula como gênero textual.

Encontra-se na literatura vigente várias definições sobre a aula, destacam-se algumas quais sejam: a) aula é uma construção que tem distintos significados e matizes em diferentes momentos (Veiga, 2001, p. 268); b) aula como espaço/tempo privilegiado de formação humana que assume a possibilidade de construção de uma nova realidade (Silva, 2011, p. 16); c) aula como parte de uma rede que se lança e que guarda relação com a totalidade social. (Araújo, 2011, p. 60); d) aula enquanto prática social significando a dimensão de organização do processo educativo, do tempo e espaço da aprendizagem segundo a intencionalidade do trabalho pedagógico (Silva, 2001, p. 36).

Em todas essas definições, a aula apresenta-se como atividade resultante de um processo de construção social. Do ponto de vista didático, a aula é uma atividade “de construção do trabalho colaborativo, sem perder de vista que ela deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada e não um mero evento espontâneo e improvisado” (Silva, 2001, p. 39).

A consciência dessa atividade interativa que deve haver na sala de aula permite ao professor desenvolver um projeto de interação, levando em conta os componentes do quadro interacional da sala de aula, apontados por Matencio (2001).

1) a aula é constituída no quadro das práticas sociohistóricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;

2) o professor gerencia a interlocução - originariamente de natureza assimétrica e coletiva - à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador; (Matencio, 2001, p.98).

Nesse contexto interativo, a ação dos sujeitos interagentes deve atender a esses componentes de base dos eventos de interação verbal indicados anteriormente, pois a construção das regras interacionais baseia-se em conhecimentos práticos sobre

a configuração do evento e sobre como agir nesse evento. Assim, a consciência dos componentes didáticos-psicológicos do quadro interacional é fundamental para o desenvolvimento de um projeto que propiciará a inserção dos alunos nos diversos contextos de produção discursiva, considerando que

Ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação de professores e alunos; em outras palavras, uma vida escolar bem-sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilharem convenções sociais e culturais, o que lhes possibilitará saber, por exemplo, quem tem a direito de falar, quando e como fazê-lo. Isto acontecendo, são criadas condições para que ocorra a aprendizagem (Cox e Assis-Peterson, 2003, p.133).

É, pois, pautado por um projeto de interação que as ações de linguagem na sala de aula e o gerenciamento da atividade discursiva do processo interacional ocorrem. **Ancorada na concepção interacionista da linguagem de Bakhtin, Koch (2001) explicita que**

[...] a linguagem é vista como um modo de ação social. É o elemento de mediação necessária entre o homem e a sua realidade, neste sentido, é lugar de conflito, de confronto dialógico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. Estudar a linguagem é abarcá-la nessa complexidade, é apreender o seu funcionamento que envolve não só mecanismos linguísticos, mas também extralinguísticos (Koch, 2001, p. 9).

Nesse sentido, segundo Matencio (2001), o professor deve assumir um enquadre discursivo que represente o seu papel social na interação, gerenciando os eventos da aula de modo que o processo de interação a que os interagentes estão submetidos seja produtivo para a aprendizagem dos alunos, e se construa em uma ação democrática que oportunize a todos, os mais ativos e menos ativos, a aproveitarem a interação para potencializarem suas aprendizagens. O professor deve ainda planejar de modo sistemático as ações de promoção da aprendizagem e organizar os eventos na sala de aula a fim de fazer cumprir o projeto de interação proposto para cada unidade de ensino, bimestre ou qualquer que seja a modo de organização do ensino.

Nas instâncias pedagógicas e nos ambientes acadêmicos, a discussão a respeito do significado do fazer pedagógico no ensino da língua portuguesa, em contraposição ao ensino da gramática da língua, tem ocupado muitos especialistas, que não se furtam a considerar a complexidade dessa atividade, em razão das circunstâncias que envolvem a docência. Ciente desse fato expõe-se aqui um recorte do tema, para discutir uma das faces do problema, o objeto de ensino e a ação do professor na mediação desse objeto.

Começa-se pela caracterização desse ensino. Recorre-se novamente a Matencio (2001) que faz apontamentos relevantes para essa tarefa.

Para que se tenha a noção do que é a língua materna, deve-se ter em mente não apenas a variação encontrada nas práticas e atividades discursivas dos diversos

grupos sociais como também o fato de a materialidade textual ser indicativa dos diferentes modos de apropriação da realidade, que atualizados nas formas de interação desse grupo, pela internalização de recursos linguísticos e mobilização de estratégias igualmente linguísticas, produzem a tessitura de seus textos. É nesse sentido, pois, que se pode dizer que uma língua nacional se constitui pelos usos linguísticos que constituem uma realidade e se materializa pelos usos linguísticos que constituem os textos e os discursos produzidos em diferentes instituições (Matencio, 2001, p. 5).

Desse ponto de vista, ensinar a Língua Materna é ensinar os diferentes modos de interação verbal produzido nos diversos ambientes discursivos e suas características linguístico-interacional. Dito de outro modo, significar assumir o gênero como o objeto global do ensino.

Em defesa do gênero como o objeto global do ensino, muitos argumentos são apresentados, entre eles está o fato de o gênero poder ser assumido como o lugar das correlações, uma vez que possibilita a discussão de vários aspectos como a multimodalidade do discurso (Dionísio, 2006), a intertextualidade, a competência leitora e a competência metagenérica (Koch e Elias, 2009), aspectos que favorecem as práticas de letramento. Soma-se a essas, a defesa apresentada por Antunes (2007), Schneuwly e Dolz (2010), Dionísio, Machado e Bezerra (2010), Nascimento (2009) etc.

Como exemplo dessas diversas argumentações, apresenta-se a de Barbosa (2001, p.158), para quem o ensino de gênero

1. possibilidade de integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
2. concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania, uma vez que se utiliza de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais;
3. concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de Língua Portuguesa, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
4. abrangência tanto das noções discursivas quanto das noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
5. subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Antunes (2007) complementa essa perspectiva quando nos relembra que “a gramática é somente um dos aspectos da língua, além do léxico, da composição do texto e da situação discursiva que promove o uso da língua” (Antunes, 2007, p. 21).

Nessa configuração de ensino, a atuação do estagiário do curso de Letras da UFRR, foi o desenvolvimento de uma proposta de ensino de intervenção social, uma vez que o estágio foi realizado para alunos do Ensino Fundamental da rede pública que fizeram a prova de seleção para ingresso no ensino médio no Instituto Federal, partindo da seguinte



problemática: Quais conteúdos os alunos do Ensino Fundamental precisariam dominar para realizarem a prova do IFRR com êxito? A resposta a essa pergunta direcionou o projeto de intervenção dos estagiários.

## A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NA REGÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É consenso que o estágio é uma importante etapa de formação docente. Assim, tendo em vista a importância dessa fase preparatória para a docência, Pimenta e Lima (2012) o definem como

[...] um processo fundamental para a construção da competência profissional, pois permite aos estudantes o contato com situações reais de trabalho, a oportunidade para aplicar os conhecimentos teóricos em situações práticas e o desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes ao exercício da profissão (Pimenta e Lima, 2012, p. 16).

Para o acadêmico estagiário, esse momento da formação é de muitas preocupações e medos. Um desses medos é a falta de domínio da interação professor-aluno. Sabe-se que o poder de controle da interação requer certa habilidade e principalmente clareza do objetivo que deseja na interação, pois a relação hierárquica, em razão dos papéis sociais da professora e dos alunos, precisa encontrar um equilíbrio para não comprometer a relação dialógica inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

A respeito do modo como se processa a interação na sala de aula, Cox e Assis-Peterson (2003) declaram que

uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de sua casa ou adquirem, rapidamente na escola, a imagem do professor como autoridade. Embora o professor seja gente de controle social na sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos: melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos (Cox e Assis-Peterson, 2003, p.128).

A percepção desse enquadre ajuda no direcionamento das ações em sala de aula em consonância aos papéis sociais dos sujeitos que desempenham no quadro interacional da aula. O enquadre discursivo do professor, isto é, “a compreensão do que está acontecendo na interação” (Goffman, 2002, p. 114) é marcada pelas ações didático-discursivas de interação em atendimento a concepção de língua e de ensino que tem o professor.

Assim, a interação na sala de aula traz à baila a questão da mediação do professor, que, por sua vez, conduz ao objeto de ensino. Para essa primeira questão, isto é, a mediação do professor, sabe-se que essa definição remonta a Vigotski (2009) e significa o auxílio que um sujeito experiente pode oferecer a outro menos experiente. No caso do professor de Língua Portuguesa, o seu papel é fazer a mediação da linguagem, seja ela oral, seja

escrita, para que o aluno construa as diversas capacidades linguísticas e interacionais necessários a uma participação social ativa.

Para o desenvolvimento do trabalho nessa perspectiva, é importante selecionar o material utilizado para orientar os eventos na sala de aula, pois ele pode facilitar ou dificultar a interação e, conseqüente, a aprendizagem dos alunos. Selecionar o material que será objeto da interação e planejá-la sistematicamente é uma ação previa importante que poderá garantir o sucesso do ensino-aprendizagem. A respeito da importância do planejamento da interação professor-aluno Bortoni-Ricardo (2010) afirma que

No contexto interacional, pensar no que perguntar e como perguntar ajuda o aluno a construir hipóteses sobre determinado conceito ou tema, além de organizar argumentos necessários para convencer o interlocutor de determinado ponto de vista (Bortoni-Ricardo, 2012, p. 92)

Cientes da importância da mediação da aprendizagem como um dos princípios da docência, segundo Dolz e Swenwwly (2010), foi necessário pensar em estratégias que garantissem a interação dos alunos, considerando o contexto do ensino remoto. O receio da falta de interação dos alunos com o professor- estagiário e com os alunos foi uma das importantes pautas do planejamento da oficina. Foram discutidas algumas estratégias de interação professor-aluno e selecionadas algumas delas, que serão apresentadas na próxima seção, a fim de viabilizar a promoção do letramento crítico, (Doravante LC), que segundo Sardinha (2018), visa

a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. (Sardinha, 2018, p. 1)

Segundo a autora, o LC tem sua ancoragem teórica nos postulados de Paulo Freire:

Um dos precursores do LC foi Paulo Freire, que, em seus escritos, sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica. Por meio da problematização caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/ leitores vivem em comparação com o texto lido. Nas palavras do autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire *apud* Sardinha, 2018, p. 2)

Segundo essa mesma autora, na perspectiva do LC, o sujeito busca a percepção da intencionalidade do texto produzido e partir dele recria outros textos. Para a autora essa abordagem “implica salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-

histórico e econômico de quem escreveu / falou o texto, e refletir acerca das vozes / pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso” (Sardinha, 2018, p. 2). Em complementação, Carboniere (2016), citado pela autora, declara que

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (Carbonieri, 2016, p. 133).

Sardinha (2018, p.14-15), a partir de Sardinha (2017); Cervetti, Pardales e Damico (2001); Andreotti (2008); Jordão e Fogaça (2007, 2012); Jesus e Carbonieri (2016), oferecem uma importante contribuição metodológica, ao apresentar um quadro, a seguir, que explicita os objetivos de leitura atuação do professor na perspectiva do LC.

**Quadro - Objetivos de leitura e a atuação do professor ao trabalhar o texto com a turma sob a perspectiva do Letramento crítico**

<p><b>Objetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a leitura do texto de forma ativa e reflexiva;</li> <li>✓ Reconhecer o tempo/contexto de escrita e o tempo/contexto de leitura do texto;</li> <li>✓ Reconhecer a fonte, o propósito, o interesse e as condições de produção do texto;</li> <li>✓ Compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto;</li> <li>✓ Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto;</li> <li>✓ Perceber que os textos influenciam pensamentos e ações;</li> <li>✓ Compreender que a situação sócio-histórica e cultural do leitor interfere na interpretação do texto;</li> <li>✓ Perceber que não há neutralidade no texto, ele expressa uma ideia, a realidade de um indivíduo ou de um grupo;</li> <li>✓ Identificar outras realidades, pontos de vista, que foram excluídos, silenciados ou beneficiados no texto;</li> <li>✓ Despertar a agência crítica e ativa para transformação da realidade, tendo como objetivo relações justas e igualitárias.</li> </ul>
-------------------------	--

<p><b>Atuação do professor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a consciência crítica do estudante por meio de questionamentos da mensagem trazida pelo texto e percepção de diferentes visões de mundo (as excluídas e as privilegiadas);</li> <li>✓ Levar os alunos a perceberem os grupos sociais que não foram contemplados, verificando as relações de poder e desigualdades trazidas pelo texto em seu contexto/tempo de escrita;</li> <li>✓ Mostrar que os textos não são neutros e servem como instrumento para disseminação de ideias de um indivíduo, de um grupo social ou cultural;</li> <li>✓ Considerar a bagagem cultural e as experiências de cada estudante, ciente de que isso influencia na interpretação dos textos;</li> <li>✓ Propiciar um ambiente amistoso de exposição de ideias e percepções advindas do texto;</li> <li>✓ Incentivar o respeito pelo próximo e o diálogo como instrumento para sanar conflitos;</li> <li>✓ Respeitar o nível de proficiência da turma durante as reflexões críticas acerca do texto, com isso, a língua materna ou a língua estrangeira podem ser utilizadas para expressões de ideias.</li> </ul>
------------------------------------	--

**Fonte:** Sardinha (2018, p. 14-15)

Segundo Rabelo e Martins (2019) o papel do professor é ser um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso, questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos. Por isso, pensar em perguntas sobre a leitura que atendam aos objetivos citados foi um aprendizado importante no sentido de cumprir o papel de mediador da leitura crítica.

## A EXPERIÊNCIA DO ENSINO COM A CHARGE À PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NO ESTÁGIO EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Para a prática de estágio em formato de oficina virtual, considerou-se, além dos pressupostos já indicados, a prática docente ancorada na perspectiva de professor-pesquisador (Bortoni-Ricardo, 2008).

Neste trabalho, a ideia de professor pesquisador advém da necessidade de diagnosticar os temas de interesse e necessidade dos alunos, da elaboração de hipóteses sobre a melhor estratégia de interação com os alunos e da necessidade de refletir sobre as estratégias de interação mais produtivas para a aprendizagem dos alunos. Para isso, realizou-se um diagnóstico dos conteúdos mais frequentes nas provas dos últimos cinco anos do IFRR para tomá-los como conteúdo da oficina, assumindo a concepção de estágio enquanto prática de intervenção social (Pimenta e Lima, 2008), de preparação e suporte aos estudantes que pretendiam ingressar naquela instituição.

A oficina partiu da seguinte problemática: Quais conteúdos os alunos do Ensino Fundamental precisam dominar para realizarem a prova do IFRR com êxito? Para responder a essa questão, observou-se a relação de conteúdos proposta no edital de seleção para ingresso no ensino médio e analisaram-se também as provas dos últimos cinco anos realizados pelo IFRR, a fim de identificar os conteúdos recorrentes nesses certames e assim tomá-los como objeto de estudo na oficina.

A partir dessa ação, considerou-se a importância de trabalhar com o gênero charge com a intenção de fazer com que os alunos ampliassem a compreensão leitora e apreendessem a gramática a partir de algo divertido e irônico. Sendo assim, propôs-se a oficina com o seguinte título: *Conhecendo a charge para além da ironia*, por acreditar-se que, fugindo dos gêneros mais tradicionais e escolhendo o gênero charge, a oficina permitiria uma maior interação com os alunos, trazendo uma experiência de professor mediador em sala virtual.

O principal objetivo dessa oficina foi ampliar a capacidade de compreensão do gênero charge por meio do estudo do valor semântico dos enunciados, da reflexão sobre as temáticas apresentadas e da análise de aspectos gramaticais, visando o êxito no processo seletivo do IFRR e na vida escolar, de modo geral.

Dessa forma, assumiu-se o texto como a unidade de ensino, conforme advoga Santos, Riche e Teixeira (2013), quando dizem que

o texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos parâmetros: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO É possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento - com ajuda do professor, é claro -, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele (Santos, Riche e Teixeira, 2013, p. 16, 17).

Nessa compreensão, o planejamento da oficina considerou também a proposta do componente de Língua Portuguesa previsto no Documento Curricular de Roraima (2019), que orienta o ensino a partir de competências e habilidades. A competência específica de linguagens e suas tecnologias assumidas foram

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (DCRR, 2019, p. 62).

A habilidade e o objetivo do conhecimento abordados foram:

Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação, contextualizando essas visões a partir da realidade local.

Uso de diferentes linguagens para construção de textos de autoria individual e coletivo (DCRR, 2019, p. 62).

Considerou-se a pertinência do ensino da Linguagem através do gênero multimodal, a charge, pois se acredita que a abordagem sobre gêneros que circulam no meio midiático seja de grande relevância à formação crítica e social dos alunos. Os gêneros multimodais são novos tipos de textos que fazem junção de códigos semióticos como escrita, áudio, imagem e outros. Esses modelos textuais vêm se tornando mais presentes conforme o avanço da tecnologia. Vale salientar que a charge possibilita o trabalho em sala de aula como ferramentas que contribui à construção de novos formadores de opiniões. Assim sendo, Mouco (2007, p. 31) afirma que:

É importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico.

Para a escolha da metodologia, ancorou-se a oficina em Santos, Riche e Teixeira (2013) que orientam a integração da leitura, da produção textual e da análise linguística. Nesse sentido, trabalharam-se duas práticas de linguagem, Leitura e interpretação, análise linguística / gramática, e produção do gênero, relacionando-as.

Os conteúdos abordados na oficina foram o gênero charge; temas da atualidade; compreensão leitora; linguagem verbal, linguagem não verbal e linguagem mista; figuras de linguagem vícios de linguagem; termos essenciais da oração; a acentuação, pontuação, ortografia e a produção do gênero charge, atendendo a questão sobre quais conteúdos os alunos do Ensino Fundamental precisam dominar para realizarem a prova do IFRR com êxito.

Ao dispor de fundamentos teórico-metodológicos do ensino da produção textual, Santos, Riche e Teixeira (2013) esclarecem que

O ensino de textos precisa englobar aspectos variados como o suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre interlocutores (Santos, Riche e Teixeira, 2013, p.25).

Para isso, selecionaram-se charges sobre assuntos diversos, instigou-se a leitura analítica sobre as imagens, solicitou-se a produção do gênero e ensinou-se a gramática em cada momento trabalhado. A oficina foi organizada em três módulos, sendo cada módulo de 10 horas com duração de uma semana, totalizando 30 horas. O primeiro módulo



voltou-se para a caracterização do gênero; o segundo módulo teve como foco a análise linguística e o terceiro a produção do gênero charge.

O registro do processo de interação professor-aluno seguiu a metodologia dos protocolos interacionais, utilizados no campo da educação, conforme Bortoni-Ricardo (2010). Os excertos dos protocolos a seguir destacam momentos de interação com os professores-estagiários na mediação do ensino dos conteúdos “I) linguagem verbal e não verbal, II) pontuação e III) análise e avaliação das produções dos alunos sobre o gênero charge”.

## PROTOCOLO 1

Esta aula ocorreu após os debates iniciais sobre o gênero escolhido, na segunda semana de oficina e esteve voltada à análise linguística. Isto se deu em virtude da necessidade de os alunos conhecerem mais especificamente os tipos de linguagens presentes nas charges para que, em outros momentos, fossem capazes de distinguir cada uma delas. Foram utilizados recursos de imagens e textos para complementar as discussões e orientações da professora.

**Evento:** Tipos de Linguagem.

**Professora LC:** Todo mundo está vendo?

**Aluna 1:** Sim. (...)

**Professora LC:** Sim? Tá bom? A aula de hoje vamos falar um pouquinho, rapidinho os sobre os tipos de linguagem, linguagem verbal, não verbal e depois vamos fazer algumas análises das charges. Tá bom? Então, vocês sabem me dizer o que é uma linguagem verbal?... alguém... Ana?

**Aluna 2?** Você pode repetir?

**Professora LC:** Você pode me dizer o que é linguagem verbal?

**Aluna 2:** É... que tem palavra escrita ou falada para estabelecer comunicação.

**Professora LC:** Sim, é o uso da língua de uma forma falada ou escrita, e a linguagem não verbal, Ana?

**Aluna 2:** Seria as palavras não escrita, né?

**Professora LC:** É através de código, ou seja, de desenho, de cores, de símbolo, de expressões fisionômicas, por exemplo, a placa de trânsito é uma linguagem não verbal.

**Aluna 1:** Posso falar?

**Professora LC:** Pode sim, fala sobre linguagem mista.

**Aluna 1:** É aquela que utiliza a linguagem verbal e não verbal.

**Professora LC:** Isso! Então essa frase “Aprendi que são os pequenos acontecimentos diários que tornam a vida espetacular”, ela vai ser uma linguagem verbal ou não verbal?

**Aluna 2:** Não verbal.

**Professora LC:** Não verbal, por quê?...

**Aluna 2:** Porque não está escrito.

**Professora LC:** Sim, isso mesmo! Então, vocês entenderam quais são os tipos de linguagem, a verbal, não verbal e a mista.

(...)

## PROTOCOLO 2

Esta aula aconteceu durante a terceira semana de curso, que tinha o foco na análise linguística. A aula sobre pontuação objetivou que os alunos conhecessem as regras de pontuação para se tornarem capazes de entender as pausas, ironias e entonações dos personagens da charge. Para isso, foram coletadas figuras em que o uso das pontuações fazia total diferença à compreensão leitora.

**Evento:** Aula sobre pontuação.

**Professora LG:** Posso dizer, por exemplo, “a atriz falou aos jornalistas e” vou seguir para segunda oração “Despediu-se em seguida”. Esse é o momento que posso utilizar o ponto e vírgula, quando vou indicar a segunda oração. Certo? Quase de forma explicativa, indicativa. Então, vou falar dessa primeira oração e vou marcar com ponto e vírgula, que vem uma segunda oração depois.

**Aluno 1:** Na primeira oração coloca ponto e vírgula para indicar, continuar.

**Professora LG:** Isso, Certo! Estou indicando e separando uma da outra.

**Aluno 1:** Entendi.

**Professora LG:** Então, a gente passa para o travessão. Alguém já viu o travessão? Sabe o que é? Já viu a forma dele? Você conhece o travessão, Saulo?

**Aluno 1:** Eu já vi o travessão, mas não sei o significado.

**Professora LG:** Tá! O travessão, nós vamos usar para dar início à fala de um personagem. Então, se eu for escrever ou falar “- José, o Saulo disse isso”, aí eu coloco travessão para indicar que aquele exato momento foi o início da fala do Saulo. Aí, o que o Saulo diz “- eu não gosto do José”, certo? Eu estou indicando com aquele travessão que aquela frase que coloquei ao lado foi a fala do Saulo. Então, o travessão vem, de certa forma, como um indicativo para dizer qual foi a fala de fulano, qual a fala de um certo personagem. Está muito presente nos textos narrativos, enfim, em todos os livros existem travessão para indicar a fala de alguém. Mas eu posso usar também para unir grupos de palavras, então se eu disser para o José “José, aqui no meu estado, nós temos dois

municípios que fazem parte da região sul” aí eu vou dizer “São Luíz-Baliza” para unir essas duas palavras, ao invés de dizer “São Luíz e Baliza” posso usar o travessão para unir essas duas palavras. Certo?

**Aluno 2:** Certo!

**Professora LG:** E posso usar o travessão também para uma mudança de diálogo. Então, se eu digo “- Saulo disse tal coisa” travessão, fala de Saulo. (...) Tá? Tudo certo agora, alguma dúvida? Estou falando rápido?

**Aluno 2:** Não.

**Professora LG:** Agora vamos ver um exemplo. Primeiro vejam essa figura, essa charge. Leiam o que está escrito.... Então, vou perguntar o seguinte: o uso da pontuação nas falas “Pai, por que aquele homem comemora algo tão ruim para o Brasil?” No segundo momento, temos “Sofreu de alucinação política, filho” A oração está regida pela seguinte regra de: A) Separação de elementos de uma enunciação ou B) Isolando um nome de um lugar ou estou C) Separando o vocativo. O que o pai e o menino estão fazendo aí?

**Aluno 1:** Separando vocativo?

**Professora LG:** Separando, vocativo. Na fala do menino, qual é o vocativo?

**Aluno 1:** Pai?

**Professora LG:** Isso! E na fala do pai, onde está o vocativo? “Ele sofre de alucinação política, filho” qual é o vocativo aí?

**Aluno1:** Filho.

**Professora LG:** Exatamente! Maria, você entendeu?

**Aluna 3:** Sim

### PROTOCOLO 3

Esta aula ocorreu no último dia de oficina. Este momento foi reservado para socializar as criações das charges dos alunos, focando no aprendizado que obtiveram durante a oficina. Com a participação dos alunos, foi possível analisar o pensamento crítico de cada aluno, também as suas argumentações.

**Evento:** Análise e avaliação das charges.

**Aluna 1:** Eu fiz a charge, mas não deu tempo de enviar porque o celular descarregou... ok, mas eu fiz.

**Professor LS:** Não, relaxa! De boa! Vou pegar a primeira para transmitir para vocês, por sinal eu tenho um elogio para vocês. Pessoal, está muito bacana a ideia de vocês sobre o conhecimento de mundo, tá muito bom! Então, vamos à primeira, deixa só eu transmitir...inclusive parabéns a essa pessoa pelo desenho, muito bom... Vocês estão conseguindo ver? Não tem assinatura, nome, tá de boa!

**Aluna 1:** É da bela.

**Professor LS:** Bela, muito bom. A bela está sem áudio. Então vamos lá! Uma coisa que já viram na outra oficina: Existem tipos de linguagem, existe uma linguagem verbal e a não verbal já sabem disso, né? Deem um ok, digam sim, professor eu sei. Já sabem?... gente?

**Aluno 2:** Oi, oi, sim.

**Professor LS:** Muito bom. Então, a charge envolve esses dois tipos de linguagem para fazer um sentido...Assim, existe linguagem verbal e não verbal. A gente já sabe que o sentido em uma charge envolve esses dois tipos de linguagem e ainda mais outra coisa que se chama intertextualidade, ou seja, uma coisa que tá fora do texto... É... Bela, quem é esse cara que está com óculos quadrado? Eu não sou muito informado do meio político, isso envolve o assunto dos livros, certo? Ele cancelou a compra, correto?... Algum voluntário para explicar isso, por favor? Daniel, tenta explicar isso para mim: A relação de sentido entre imagem, texto e contexto que essa imagem está inserida. Se eu dissesse, se fosse uma questão da provinha “estabeleça a relação de sentido entre as imagens abaixo e o cenário político atual” o que você poderia me dizer? Essa charge faz um apoio à taxação de livro?

**Aluno 2:** Rapidinho me deixa só pensar mais um pouco.

(...)

A seguir apresentam-se duas charges produzidas pelos alunos.

**Figura 1:** Atividade do aluno B.



**Figura 2.** Atividade do aluno



Fonte: arquivo pessoal.

As charges produzidas pelos alunos discutem temas atuais do contexto sociopolítico econômico do Brasil veiculados amplamente nas mídias sociais. Com isso,

é possível notar que os alunos conseguiram avançar na compreensão e interpretação das charges, por ser mais usual e de fácil ligação com situações vivenciadas no dia a dia. Já os conteúdos gramaticais apresentados, apesar de terem sido compreendidos por parte dos participantes, tem-se a consciência de que o tempo não contribuiu para que os assuntos pudessem ser debatidos em sua totalidade. Contudo, pela análise da avaliação final da oficina, isto é, o feedback de um quiz realizado pelos alunos, acredita-se que foi possível relacionar leitura e gramática da melhor maneira possível.

Ao fim das atividades, acredita-se no cumprimento de cerca de 85% do que estava proposto no planejamento, faltando apenas a continuidade de alguns temas que não foram debatidos completamente pelas suas abrangências. Contudo, foi possível tecer comentários sobre todos os conteúdos e direcionar os alunos para o estudo de determinados assuntos. E, apesar dos obstáculos advindos do período pandêmico, conseguiu-se cumprir nosso principal objetivo como professores de Língua Portuguesa.

Tinha-se ciência de que surgiriam dificuldades de interação na modalidade remota no ensino fundamental que, por ser uma fase de desenvolvimento e preparação para a última fase da educação básica, requer maior estímulo e estratégias por parte dos educadores. Buscou-se como referência para o tratamento da interação na sala de aula Sisto (1997) por abordar o conceito de conflito cognitivo, que é usado quando a interação se dá com um adulto que fornece as situações ou questões para produzir o conflito, que suscita a aprendizagem. Normalmente, há uma sequência de perguntas, respostas e apresentação de dados ou situações experimentais, caracterizando uma relação entre as perguntas e respostas e a continuidade do diálogo.

Nesse sentido, buscou-se a aplicação de três estratégias de interação (identificadas nos protocolos acima), a primeira é o reforço positivo, a segunda é o acolhimento da fala do aluno e a terceira é o chamamento à interação.

O reforço positivo é o momento em que o professor confirma a fala do indivíduo, usando entonações e expressões que o parabenizem pelo seu pensamento, e que também o estimulem a dar sequência ao seu raciocínio, esta estratégia serve para motivar o aluno a continuar se expressando durante as aulas. Exemplo: *Professora LC: Sim, isso mesmo! Então, vocês entenderam quais são os tipos de linguagem, a verbal, não verbal e a mista.* (Protocolo 1, linhas 24 e 25) A professora confirmou e reforçou a resposta dos alunos.

Já o acolhimento da fala, por sua vez, é o recebimento que o professor faz para que o aluno se sinta um participante importante para a aula. Esta estratégia é eficaz quando se pensa que uma resposta mal formulada pelo aluno e não acolhida pelo professor pode gerar no discente o medo de se expressar. Por esta razão, o professor acolhe a resposta do aluno e levanta questionamentos com o objetivo de ampliar as ideias para que ele não sinta o peso negativo da sua resposta. Exemplo: *Professora LC: É através de código, ou seja, de desenho, de cores, de símbolo, de expressões fisionômicas, por exemplo, a placa de trânsito é uma linguagem não verbal* (Protocolo 1, linha 14). Nesse caso, a professora não disse que a resposta do aluno estava errada, optou por dizer o que seria a resposta correta.



Por fim, o chamamento à interação foi a estratégia mais utilizada, por dois motivos: I) ao chamarmos pelos nomes, os alunos sentem-se que estão sendo lembrados e que são peças importantes para a interação, servindo como o estímulo para a participação e II) os alunos tendem a não se expressarem até serem convocados pelos professores, por insegurança. Esta estratégia da pedagogia culturalmente sensível, sempre vem acompanhada de palavras de afirmação como “você sabe” “sei que você quer falar algo porque sempre é uma aluna muito participativa”. Isso ajuda a trabalhar diretamente com os medos e inseguranças dos participantes. Exemplo: *Então, vocês sabem me dizer o que é uma linguagem verbal?... alguém... Ana?* (Protocolo 1, linha 6).

Acredita-se que essas estratégias foram eficazes para que se obtivesse maior interação dos alunos com os professores, bem como a interação aluno-aluno. Os tempos de turno de fala foram livres para os participantes, que também puderam utilizar abertamente a caixa de mensagem do *Meet* e *WhatsApp* para dialogarem com os professores-estagiários e com seus colegas da turma. Como processo de reflexão da prática, acredita-se que as leituras e releituras dos protocolos contribuíram para uma autoavaliação dos professores-estagiários. Percebeu-se que em certos momentos se adotou por postura não condizente com a prática de um professor mediador, mas acredita-se que a aprendizagem nesse período de regência foi significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redefinição do estágio como uma prática de intervenção foi a melhor proposta para o ensino remoto, e julga-se que o foco das oficinas em provas de vestibulares foi de grande relevância naquele contexto de pandemia para contribuir com os alunos que estavam estudando em casa. Acredita-se que a proposta de estágio partindo da abordagem do gênero charge desenvolveu a leitura crítica pela promoção da compreensão dos alunos sobre o valor semântico dos enunciados, da reflexão sobre as temáticas apresentadas e da análise de aspectos gramaticais, em resposta a questão sobre quais conteúdos os alunos do Ensino Fundamental precisariam dominar para realizarem a prova do IFRR com êxito.

Por outra perspectiva, olhando para a preparação dos estagiários, acredita-se que nesse modelo de estágio, parte da carga horária da disciplina na universidade deveria estar voltada para a preparação do aluno-estagiário com as plataformas a serem utilizadas. No caso desse grupo de estagiários, especificamente, não se teve tamanha dificuldade, pois um dos estagiários tinha maior facilidade com tecnologia, mas acredita-se que outros grupos possam ter sofrido nesse quesito.

Avalia-se que essa experiência com o ensino remoto foi de grande relevância à futura prática docente. Alguns pontos tais como lidar com as plataformas digitais, criar atividades online e ministrar aulas sem ver as expressões dos alunos permitiu que se pudesse ter um olhar mais empático para a sala de aula. Indagações como “você está conseguindo compreender?”, “Estão aí? Deem um oi no chat” foram falas frequentes, para que se pudesse ter um retorno dos alunos e avançar na proposta da oficina. Os



alunos respondiam sempre que solicitados a participação na aula, e por isso julga-se que a oficina causou um impacto positivo para os participantes. Com a apreciação das charges produzidas pelos alunos, foi possível observar que eles conseguiram entender a opinião crítica que há por trás de cada charge e que a atividade de produção contribuiu para que expressassem as suas visões sobre temas da atualidade.

Destaca-se que os documentos solicitados pela coordenação de estágio (planejamento em forma de projeto de intervenção e relato de experiência) contribuíram para que os estagiários se sentissem mais próximos do estágio presencial, e as plataformas utilizadas para execução das atividades permitiram uma aproximação com os participantes, como por exemplo, o *Google Meet*, que possibilita ouvir as indagações e entonações dos alunos.

Diante do exposto, se conclui que a experiência foi extremamente válida para os estagiários, pois os levou a tão esperada prática do magistério. No que tange ao cumprimento do objetivo da oficina, percebeu-se que os alunos ficaram bastante interessados no gênero charge e em consequência desse interesse, o processo de compreensão leitora foi bastante significativo. Desenvolver a compreensão leitura em uma perspectiva crítica demanda interesse e envolvimento dos sujeitos com a proposta de leitura. Nesse sentido, a charge mostrou-se ser uma ótima estratégia metodológica porque envolve vários recursos multimodais que colaboram na compreensão do texto e abordam temas atuais e polêmicos que sintonizam os sujeitos nas discussões vigentes na sociedade.

No mais, salienta-se a grandeza da profissão mais importante do mundo: a profissão de professor. O sentimento é de felicidade pela conclusão do processo de estágio. Acredita-se que o melhor foi dado para que os alunos fossem beneficiados com conteúdo que os ajudariam não somente em uma prova, mas em toda a vida deles. Destaca-se que as aulas foram conduzidas da melhor maneira possível, considerando o momento difícil que o mundo estava passando. Destaca-se, por fim, que o diálogo é e sempre será a chave para uma educação de qualidade, e para concluir esse relato traz-se a frase célebre do Mestre Paulo Freire, que diz “o diálogo cria base para colaboração”.

## REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: **Global citizenship in the English language classroom**. British Council, 2008. p. 40-47.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, J. C. de S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In VEIGA, I. P. A. (Org) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. **Notícia** (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar). São Paulo: FTD, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008 (Estratégias de Ensino).

BORTONI-RICARDO, S.M; *et al.* **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em: <[www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

COX, M. I.P, ASSIS-PETERSON, A.A.de. **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, J, SCHNEUELY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gladís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

ESTADO DE RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 3ª Versão, 2019.

GOFFMAN, Erving. Footing. In RIBEIRO, Branca Telles, GARCEZ, Pedro M. (orgs) **Sociolinguística Interacional**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

KOCH, I. G. V e ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

- KOCH, I. G.V. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem de interação professor / alunos**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MARTINS, Luzineth Rodrigues; RABELO, Jairzinho. Introdução. In: MARTINS, L. R.; RABELO, J. (Org.). **Metodologia do ensino de língua portuguesa na educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.
- MOUCO, M. A. T. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009,
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTEL, S. G; LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- RABELO, J; MARTINS, L. R. **Metodologia do ensino de língua portuguesa na educação do campo – Revista e Ampliada**. Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista, 2019.
- SANTOS, Andrezza Santos dos. **Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem. Revela**, São Paulo, nº 11, jul.2011.
- SANTOS, L. W; RICHE, C. R; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SARDINHA, P.M. M. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, v. 20, jan./dez. 2018. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 08 março. 2020
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 82-83.
- SILVA, E. F. A aula no contexto histórico. In VEIGA, I. P. A. (Org) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

SISTO, F.F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis: Vozes, 1997

VEIGA, I. P. A.(Org) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

# REFLEXÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

*Evely Mary Rodrigues Cavalcante (PROFEPT/IFRR)*

*[evelycavalcante6@gmail.com](mailto:evelycavalcante6@gmail.com)*

*Ana Aparecida Vieira de Moura (PROFEPT/IFRR)*

*[ana.moura@ifrr.edu.br](mailto:ana.moura@ifrr.edu.br)*

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, modalidade responsável pela formação técnica no sistema educacional brasileiro definida pela Lei de Diretrizes de Bases (LDB 1996), inicia, a partir de 2004, significativas reformulações em sua estrutura. Primeiramente, o Decreto n.º 5.154/2004 reacende a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante; mais tarde, o surgimento da Lei n.º 11.741/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Porém, é com a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vieram com a Resolução 06/2012.

A filosofia que envolve a criação dos Institutos Federais constitui-se num sistema de princípios e valores que definem a educação como instrumento de transformação, por isso, como advoga Pacheco (2009), a criação de um espaço que possibilite a divulgação do conhecimento capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Entre os princípios norteadores enfatiza-se neste artigo a formação integral dos estudantes, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; unindo o ensino, o trabalho produtivo e a cultura, resultando na politecnia, com destaque para a formação humana com domínio teórico e prático do trabalho dentro das escolas públicas.

Desta feita, o Ensino Médio Integrado oferecido na rede de ensino federal, de acordo com Frigotto (2012), é concebido como educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, e constitui-se em direito social e subjetivo, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida, pois é na relação constituída pelo conceito de politecnia (Saviani, 2007) que se propõe a formar o indivíduo em sua dimensão humana e integral. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona a realidade da sociedade humana, suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da

qual fazemos parte. Dominar o mais elevado nível de conhecimentos, estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. Nesse sentido, a formação do estudante deve abranger as múltiplas dimensões culminando na formação integral (Ramos, 2007).

Neste contexto, a realidade se apresenta multifacética, evidenciando relações submersas no cotidiano da sala de aula, bem como nas relações externas quando o estudante passa à condição de estagiário ou trabalhador. O currículo do ensino médio integrado e o ensino técnico é organizado para dar conta das dimensões técnica e geral, entretanto, percebe-se que a dimensão cultural e estética passa pelos estudantes sem dar significativas contribuições à sua formação. À área de Linguagens, artes e suas tecnologias é dada a tarefa de desenvolver o estético, embora os docentes façam seu papel, outro desafio se apresenta, a integração dos saberes. Diante dessa realidade, este artigo busca responder: Como o Ensino de Literatura pode contribuir para as reflexões sobre o mundo do trabalho no que concerne aos desafios e perspectivas, de modo a integrar ensino de formação humana e integral.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e integra o macroprojeto de Práticas Educativas no Currículo Integrado. O estudo compreende que a formação acadêmica do estudante do ensino médio integrado oferecido na rede federal de ensino perpassa pela formação crítica de forma que estimule o aprendizado, sobretudo por meio do desenvolvimento da leitura crítica. O projeto expressa no título o desafio de apresentar obras de Carlos Drummond de Andrade, com a intenção de diálogos e reflexões coletivas dos poemas com um olhar aos seus posicionamentos políticos, sociais e sua estética poética.

A pesquisa parte da premissa que o IFRR/CBV é comprometido com as questões ético-políticas e culturais, articula arte e ciência, busca o rompimento da dualidade, escola de formação geral e escola profissionalizante, presente desde o início da história da educação brasileira resultando em grandes desigualdades sociais, pois averiguou que em seu ideário, Projetos de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, contempla o rompimento da profissionalização estreita e abre espaço para a formação de um ser humano integral. Por isso, a pesquisa estende-se à prática pedagógica em uma perspectiva de educação para além do trabalho, com ênfase nas inovações tecnológicas, a partir de vivências.

Como base teórica, concebe-se leitura a partir do pressuposto de Paulo Freire, que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1994), quando um sujeito compreende o mundo ao seu redor através das palavras e consegue transformá-lo, ações da atividade humana que envolve a experiência, a realidade e as múltiplas culturas, a



última, considera a literatura como elemento constituinte, por isso, argumenta-se que a literatura humaniza o homem, por apresentar todas as nuances da realidade complexa. Desse modo a pesquisa está embasada nas concepções de letramento literário, leitura, literatura e leitor de Cosson (2018/2021), numa abordagem crítica, Dalvi (2013), Freitas (2015), Rodrigues (2011) e Bakhtin (2010), que apontam um ensino de leitura e literatura mais humanizado.

Para Freitas *et al* (2015), considerar o homem como ser social vai além da concepção de existir na sociedade, pois o simples fato de nascer pertencente a uma cultura ou tempo/ espaços próprios não faz do ser algo além de seu caráter biológico, é somente e a partir da interação com o outro, da significação dos atos humanos para si, da compreensão de seu papel na sociedade, que o ser se torna cultural, se “humaniza”.

A pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Lüdke e André Marli (2013), são predominantemente descritivas, partindo da análise e de compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto. E teve como objetivo geral analisar as contribuições do ensino da Literatura para as reflexões sobre o mundo do trabalho a partir da poesia de Carlos Drummond de Andrade.

Discutir mundo do trabalho a partir de poemas de Carlos Drummond de Andrade tem relevância, na medida em que possibilitou o desenvolvimento de atividades tendo como eixo o trabalho como princípio educativo com foco no mundo do trabalho, no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, tendo como base a formação integral dos estudantes. Na prática, a partir de um olhar reflexivo e crítico da realidade social, desenvolve-se o conceito de trabalho, e possibilita jovens e adolescentes enxergarem-se como sujeito de sua realidade.

Para apresentar as reflexões obtidas, organizou-se o artigo seguindo a sequência: i) o foco no mundo do trabalho; ii) letramento literário e sua organização no espaço escolar; iii) descrição da vivência oficina literária: Carlos Drummond de Andrade e o mundo do trabalho (Resultados e Discussões) e considerações finais.

## O FOCO NO MUNDO DO TRABALHO

Através da análise do processo histórico da EPT, apreende-se que a relação entre trabalho e educação aconteceu desconforme desde o começo das políticas para Educação Profissional no Brasil. Azevedo e Coan (2013), ao citarem Luiz Antônio Cunha, destacam como foi ocorrendo a passagem de uma educação profissional artesanal para manufatureira e, posteriormente, industrial, segundo os condicionantes políticos e sociais de cada época, todavia, sempre direcionada para “os desvalidos da sorte”.

Ao analisar o contexto histórico da EPT, é possível visualizar os avanços e desafios concretizados e garantidos por meio de disputas políticas. Embora se observe neste percurso, a busca por uma educação com concepção profissional integradora, mas

com um desprezo para com a classe trabalhadora, em outras palavras, numa visão de mercadoria. Essa visão foi amplamente criticada por estudiosos da área da educação profissional.

Os autores como Demerval Saviani (2007), Gaudêncio Frigotto (2012), Maria Ciavatta (2012), Marize Ramos (2012), argumentam que a educação profissional deve conceber um projeto de uma escola unitária, que possa propiciar a formação de sujeitos com capacidades de viver experiências criativas e afetivas, adquirindo um olhar para uma educação que possibilite refletir sobre as relações de trabalho. Destacam a necessária formação omnilateral que nos aponta a concepção de um sujeito capaz de interagir na realidade com criatividade, compreendendo sua formação e a relação com o trabalho, pensando e agindo de forma individual e coletiva, que acredite na construção de uma sociedade mais justa e vivencie momentos de afetividade. Essa perspectiva valida a concepção desenhada como política pública.

Tal política educacional, de acordo com Frigotto (2012, p.73) deve conceber o Ensino Médio Integrado como um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. Assim, o trabalho educativo um princípio torna-se uma diretriz do ensino médio, por ser experiência humana e organizadora de processos, e sua abordagem pode ser assumida didaticamente, por metodologias ou estratégias no processo de aprendizagem.

Saviani (2007) argumenta que no Ensino Médio, a relação entre trabalho e educação é explícita quando se estabelece significado entre conhecimento (educação) e trabalho (prática). Dessa forma, os alunos aprendem como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo.

Corroborando Frigotto (2012, p.60) afirma que:

(...) O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade.

Assim, estabelecer, no ensino médio integrado, experiências que possibilitem reflexões sobre profissões e reconhecimento da formação na perspectiva da politecnia fortalecerá a formação dos estudantes. Importante ressaltar que o público do Instituto Federal de Roraima ainda não está inserido ao mundo do trabalho devido às condições de horários de estudo. Mas a possibilidade de refletir sobre as questões que perpassam a profissão do curso em que eles estão matriculados: a historicidade, a finalidade do trabalho e os aspectos de formação e qualificação profissional elemento essencial na reinserção no mundo do trabalho.

O técnico em secretariado, por exemplo, deve compreender que o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), foi e é responsável por nutrir altas expectativas acerca do que reservava o futuro do mundo do trabalho e que a crença sobre uma nova era, a do trabalho digital, capaz de propeler o mundo do labor a superar sua dimensão de sofrimento, estava por vir, Antunes (2018), nos traria entendimento sobre as novas práticas para essa profissão.

Em perspectiva crítica, Antunes (2018) explica que a nova realidade onde a economia, sob comando do capital financeiro, “transfere aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos como os relativos à força de trabalho” (Antunes, 2018, p. 37). Em outras palavras, produzir mais, cumprir mais carga horária ou pagar para poder trabalhar são arranjos que desobrigam o capital.

Impactos dessa economia recaem sobre os trabalhadores com a expulsão da produção de um conjunto significativo de trabalhadores, aumentando assim os bolsões de indivíduos descartáveis, sujeitos ao subemprego e desemprego, o que ele [Antunes] denomina de “exército de reserva”. Essa formação de exército de reserva impulsiona a terceirização em escala mundial, reduzindo, de um lado, o proletariado industrial, no mundo capitalista central, ao mesmo tempo em que gera a expansão exponencial de novos contingentes de trabalhadores no sul global. A atual realidade do mundo do trabalho é assim marcada pela corrosão de direitos sociais historicamente conquistados, pela instabilidade e insegurança do novo proletariado digital (Antunes, 2018).

Assim, com foco a formação profissional e tecnológica, a pesquisa foi-se constituindo e para dar espaço para a discussão, elaborou-se uma oficina literária para discutir mundo do trabalho a partir de poemas de Carlos Drummond de Andrade, um espaço democrático para a formação de leitores, com posturas emancipadoras e atitudes críticas na produção da escrita, com ênfase na ampliação de repertórios linguísticos e de conceitos e compreensão do trabalho como princípio educativo.

## LETRAMENTO LITERÁRIO E SUA ORGANIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

A “Oficina Literária Criativa: Carlos Drummond de Andrade e o Mundo do Trabalho”, aplicada em sala de aula de uma turma de 3º ano de Ensino Médio Integral Integrado ao Curso Técnico de Secretariado do IFRR, na disciplina de língua portuguesa, buscou a participação ativa dos estudantes e do docente da sala como colaboradores da pesquisa numa perspectiva de letramento literário.

Para Cosson (2018), letramento literário não começa e nem termina na escola, mas pode iniciar no espaço escolar e deve ser ampliado e aprimorado e assume algumas características. Esse entendimento caracteriza literatura como um processo simultâneo de processamento da leitura que nos insere, em uma comunidade, de um conjunto de

produtos que utiliza a linguagem apresentada em um repertório de textos e práticas de produções e interpretações pelos quais simbolizamos nas palavras, pelas palavras a nós e o mundo que vivemos. Por ser única, pessoal, intransferível, ou seja, uma construção simbólica.

A experiência literária é extremamente libertária e humanizadora. Ensino da literatura e linguagem literária, compreendida como repertório de texto e prática de produzir obras literárias possibilita trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagens colaborativas e estratégias de ensino similares. Ao mesmo tempo em que o sujeito da aprendizagem assume o papel ativo e colaborativo, é o principal agente do processo pedagógico.

O letramento literário dos estudantes do ensino médio integrado precisa estar relacionado com a interação leitor-texto, leitor-leitor, em uma perspectiva dialógica (Freire, 1995; Bakhtin, 2010).

Como afirma Bakhtin, (2010, p. 127)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de uma produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, a promoção da mudança na prática pedagógica perpassa pelo diálogo que constitui a interação verbal. A prática dialógica rompe a neutralidade concebendo a formação de jovens para que se percebam seres políticos e que exerçam sua cidadania da melhor forma possível será a que rompe o senso comum, utilizando os saberes científicos apreendidos na escola para modificar seu meio social. Como afirma Bakhtin (2010), o diálogo em seu sentido amplo não se restringe apenas à comunicação verbal face a face de pessoas em um dado espaço, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja.

A concepção da proposta procurou responder com elementos da prática pedagógica auspiciado na concepção e bases conceituais da EPT. E para ser desenvolvida de forma criativa e dinâmica, baseou-se também na “Sequência Básica de Cosson” (2018), que aponta três perspectivas metodológicas:

Figura 1: Sequência básica de acordo com Cosson (2018)

OFICINAS	TÉCNICA DO ANDAIME	PORTFÓLIO
<p>Consiste no aprender fazendo, abrindo espaços para o aluno construir na prática seu conhecimento. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal.</p>	<p>Trata-se de dividir com o aluno e em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.</p>	<p>Oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado, pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ainda baseada na sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2018), a oficina foi constituída por quatro passos:

I- Motivação: Consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação. A construção de uma situação em que alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação.

II - Introdução: É onde se dá a apresentação do autor e obra, requer planejamento com alguns cuidados para que não transforme a aula sobre o autor longa e expositiva. É suficiente que se forneçam informações básicas, se possível com textos autobiográficos.

III- Leitura: Aqui é importante considerar que a leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final do romance jamais substitui essa experiência. Sendo necessário desenvolver atividades e dinâmicas que permitam que o aluno tenha uma postura leitora.

IV- Interpretação: É o momento de possibilitar a leitura crítica sobre as obras lidas e a externalização de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar, e a promoção do exercício da escrita com a utilização de diversos gêneros literários.

O planejamento foi feito consoante a análise, levantamento e diagnóstico, obtidos durante a pesquisa através dos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados, por meio dos quais se podem verificar: o perfil leitor dos alunos, suas competências leitoras, interesse por poemas clássicos e contemporâneos, bem como conhecimentos sobre Drummond e o mundo do trabalho.

O conteúdo das atividades foi elaborado a partir dos poemas de Carlos Drummond de Andrade, com destaque para: i) o “Operário no Mar” do livro “Sentimento do Mundo (2012)”; ii) “Salário” do livro “Amar se Aprende amando” (2001), que abordam o tema

Mundo do Trabalho e permitiu estabelecer a relação nas dimensões de conhecimentos científicos e culturais, ao mesmo tempo a formação técnica, princípios da formação integral.

Os procedimentos metodológicos, para o planejamento das atividades didático-pedagógicas partiram dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o mundo do trabalho, suas competências leitoras e seus interesses por poemas. Buscaram promover um envolvimento motivador em processos de ensino e de aprendizagem articulando a temática, mundo do trabalho e texto poético, bem como fundamentações teóricas metodológicas norteadoras do trabalho docente, voltados para a formação omnilateral.

Com duração de 4 horas, as propostas de atividades contemplaram entrosamento, motivação, reflexão e criatividade. A contextualização foi feita por meio de desafios numa gincana literária com pesquisas e atividades que abordavam desde o refletir sobre seus anseios e expectativas partindo de suas realidades, apresentação do poeta, com sua biografia e peculiaridades, os poemas e vídeo sobre o mundo do trabalho contextualizando teoria, poesia e produção criativa e crítica com produção literária e textos de reflexão produzidos de forma coletiva.

## **DESCRIÇÃO DA VIVÊNCIA OFICINA LITERÁRIA CRIATIVA: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E O MUNDO DO TRABALHO (RESULTADOS E DISCUSSÕES)**

### **1º Momento: Sensibilização e entrosamento**

Nessa etapa, as atividades foram desenvolvidas para acolhimento e aproximação entre a pesquisadora/oficineira e os alunos e para romper eventuais dificuldades com a produção textual, com foco na sensibilização, entrosamento e informações gerais da Oficina, destacando os objetivos e a Gincana Literária, que foi proposta.

Foram realizadas dinâmicas, para o despertar de um clima descontraído e afetivo, promovendo espaços democráticos para práticas de letramento literário, Cosson (2021, p.172), ressalta que:

Por consequência a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada pelo indivíduo que a torna viva, por isso, ainda a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro.

O planejamento dá ênfase às trocas de experiências e vivências com atividades coletivas, capazes de gerar aprendizagens mais aprofundadas e significativas. Dalvi (2021) reflete que é preciso que as aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de



esperança, de aprofundamento crítico da realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes solidárias e de reconhecimento que podemos ser melhores, coletivamente e individualmente como humanidade.

As atividades de “Sensibilizações Criativas” contribuíram para romper eventuais bloqueios de produção literária, retiradas do livro “Oficina de Criação Literária” de Simão de Miranda (2020). O autor destaca que incentivar, incansável e cotidianamente, a leitura e a escrita apetitosas, criativas e reflexivas na escola é produzir processos de refinamentos de sentidos, de estética, de apuração de bom gosto que desejamos que acompanhem o aluno vida afora, ajudando-o no seu percurso de empoderamento social.

Interessa-nos o comportamento do adolescente do ensino médio participante das atividades, não somente como alunos, mas como colaboradores de uma pesquisa. O difícil entrosamento e o relaxamento para uma atividade ligada à literatura foram sendo “quebradas”, as atividades funcionam como quebra gelo e aquecimento para as próximas experiências.

Atividade I: MEXAM AS LETRAS (Maior número de palavras com a letra sorteada); Recurso: lápis e papel, uma caixa com o alfabeto.

Atividade II: CLASSIFIQUEM AS PALAVRAS (Nomes de cidades, pessoas e países com a letra sorteada).

## 2º Momento: Gincana Literária

A Gincana literária teve o intuito de tornar as atividades, mais dinâmicas e motivadoras, proporcionando momentos de criatividade e recreação. Seus objetivos: i) promover nos participantes o espírito de liderança, responsabilidade, capacidade organizacional, perseverança e trabalho em equipe e ii) ampliar nos participantes os aspectos intelectuais, culturais, sociais, recreativos e artísticos com atividades de reflexões e criatividade.

Com um regulamento próprio, que estabelecia as regras da gincana como tempo, organização dos grupos, pontuação atribuída, detalhamento das tarefas a serem realizadas e distribuição de tarefas. As atividades da gincana foram organizadas com as seguintes provas:

A. Painel Criativo: Apresentação de ideias e respostas a perguntas, utilizando imagens, palavras, desenhos e muita criatividade. Foi utilizado para conhecer os alunos, seus hábitos do dia a dia, e suas perspectivas sobre o mundo do trabalho. Os recursos utilizados foram imagens retiradas da internet no intuito de incentivar a criatividade na hora de elaborar o painel. Foi informado que as imagens correspondiam a cada pergunta e que poderia ser usada como resposta, além das imagens, foi sugerido que poderiam ilustrar o painel utilizando a criatividade e imaginação, o importante era trazer a emoção de cada um da equipe que retratasse seus anseios e perspectivas. As perguntas foram retiradas da apostila “Mundo do Trabalho” do professor Gilson do *site* StuDocu.com.

Com a atividade do Painel Criativo, foi possível estimular os estudantes a repensarem sobre suas vidas, de forma espontânea, expressando por meio de palavras e imagens suas formas de ser, pensar, agir, seus anseios e expectativas sobre o futuro profissional. Com a atividade, abriram-se espaços para que expressassem suas opiniões, e em meio ao diálogo da equipe houve um repensar da própria opinião considerada a partir das reflexões e opinião dos colegas. Com a análise dos painéis produzidos pelas equipes. Os alunos traçaram um panorama dos seus momentos de lazer e hábitos culturais, destacando: Cinema, teatro, praças, sítios, festas. Com relação aos seus anseios, foi identificado o otimismo peculiar dos jovens que manifestaram a vontade de mudar o mundo, conquistar e garantir sucesso, permanecer sempre feliz, entre outros. E os objetivos pessoais contemplaram: Faculdade, construir uma família, realizar sonhos, conseguir um bom emprego e outros voltados para o sucesso profissional.

As apresentações foram muito significativas e um dado importante é que todos quiseram expressar suas ideias, nos mostrando a importância de atividades pedagógicas como essa. A partir do painel criativo foi possível criar um vínculo afetivo entre os participantes e a pesquisadora. A atividade possibilitou o desenvolvimento de letramento literário que de acordo com Cosson (2018), é um processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. (p.120).

B. Apresentação do Poeta Carlos Drummond de Andrade: Para a apresentação do poeta Carlos Drummond de Andrade, foram utilizadas dinâmicas e desafios em grupos: Biografia de Drummond com desafios de cruzadinha e caça-palavras, ampliadas e impressas e entregues para as equipes. Disponíveis em: <https://www.licaopratica.com.br/produto/caca-com-cruzadinha-carlos-drummond-de-andrade/><https://www.carlosdrummond.com.br/>

Com essa atividade, foi possível conhecer a biografia do Drummond e os fatos mais relevantes da sua vida de forma descontraída, sendo essencial a participação de todos da equipe. Os estudantes demonstraram bastante empolgação na realização dos desafios e todos se empenharam para resolvê-los e na medida em que iam tendo contato com a vida e a obra de Drummond demonstravam curiosidade e muitos relatavam já conhecer algumas informações contidas na cruzadinha e no caça-palavras e que a vida e obra do poeta são interessantes. Acreditamos que no processo de formação de leitores, é necessário o despertar pela leitura, nesse caso da proposta do poema de Carlos Drummond de Andrade trazer a possibilidade de conhecê-lo de forma descontraída foi essencial, e com as produções textuais, fica nítido que houve um sensível entendimento da importância desse poeta no contexto nacional e mundial. As produções textuais destacaram importantes olhares que eles tiveram sobre Drummond como o poema abaixo:

**Carlos Drummond (Equipe 1)**

Nasceu, viveu e marcou memórias,

Um poeta cujas obras eram grandiosas demais para pequena cidade que nasceu.

Durante as fases da sua vida, a ironia estava presente para iniciar sua carreira.  
Via na sociedade com um olhar mais crítico e sarcástico.  
Perdeu a esperança e amadureceu suas ideias, frente a guerras, mas continuamente  
Manteve como sua válvula de escape as suas poesias.  
No entardecer da vida relembra a trajetória de suas obras e memórias.  
Firmemente entrelaçadas.

C. Reflexão Trabalho e Educação: Depois da apresentação de Drummond, partimos para o eixo mundo do trabalho com a exibição do Vídeo Animação “Trabalho como Princípio Educativo” (9 min 04 s). Disponível em: YOUTUBE. Produção e Criação: IFNM/PROFEPT. Mestrando: Osório Esdras Guimarães Braga. Professor Orientador: Edmilson Praxes. E as reflexões com os poemas de Drummond.

A produção textual realizada após a exibição do vídeo e a análise dos poemas nos evidencia que os estudantes tinham vivenciado em sala de aula algumas discussões sobre o tema, tendo em vista a explanação coerente sobre os conceitos discutidos. O raciocínio lógico, demonstrado na apresentação oral dos representantes de equipe nos aponta a importância das atividades que contemplam reflexões; uma, indo além do simples preparo para o mercado de trabalho; outra, proporcionar espaços para discussão sobre conceitos que envolvem o mundo do trabalho e as profissões aproxima o estudante da realidade objetiva do mundo do trabalho, aprimora a leitura crítica tornando os estudantes capazes de refletir sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos com ênfase nas características da sociedade capitalista.

Com as análises do vídeo e dos dois poemas, ficou explícito a inquietação e o desconforto com as relações existentes no mundo do trabalho, como salários baixos entre outros que geram as desigualdades sociais.

**Equipe 1 (análise do poema “Operário no Mar”)**: Daqui a um minuto será noite, estaremos irremediavelmente separados pelas circunstâncias atmosféricas, eu terra firme ele no meio do mar. Distanciamento: salários baixos, hora extra, sem pagamento, carga horária exaustiva.

**Equipe 2 (análise do poema “salário”)**: Tudo deles, nada nosso se a classe operária tudo produz, porque a ela nada se tem. Os patrões sentados enquanto muitos se matam. O salário baixo não vale, nem pro básico, comida, luz e energia.

Todas as discussões feitas pelos estudantes deixaram claro que eles têm uma perspectiva muito grande em relação à inserção no mercado de trabalho, destacam-se alguns pontos levantados pelas equipes: A dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, desigualdades sociais que beneficiam uns em detrimento de outros e muitos outros aspectos que envolvem a realidade do mundo do trabalho.

É possível afirmar que essas discussões e diálogos podem e devem ser estimulados entre os estudantes do Ensino Médio Integrado, que já pensam na profissionalização, sem contar que possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitor crítico literário, bem como da oralidade, da leitura, da escrita, capazes de transferir essa criticidade para

outros tipos de textos. Constata-se com as significantes produções dos estudantes que ler criticamente obras literárias amplia os conhecimentos e contribui para a formação de um ser humano capaz de interagir com sua realidade como um cidadão consciente e emancipado.

Com relação à avaliação da oficina, destaca-se o índice de aprendizagem 100% pois todos responderam que aprenderam coisas novas. E com as respostas subjetivas sobre o que aprenderam, temos a compreensão e a dimensão que a proposta desse produto educacional, resultado do projeto e da pesquisa apresentado na dissertação foi pertinente e contemplou tanto os objetivos propostos na pesquisa, quanto os objetivos da oficina.

A partir da avaliação da oficina literária criativa: Carlos Drummond de Andrade e o Mundo do Trabalho pelos alunos e os resultados obtidos percebeu-se que abordar e refletir sobre esse contexto com poemas de Carlos Drummond de Andrade é possível, pois conhecer o poeta, sua história e importância foram muito estimulantes e refletir sobre o trabalho como princípio educativo, com enfoque no mundo do trabalho e a partir desses conhecimentos, fazer análises dos poemas “Operário no Mar” e “Salário” de Drummond. Foi muito produtivo e enriquecedor para os alunos que demonstraram sensibilidade e senso crítico da realidade social que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplar o Ensino Médio Integrado, à Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho como princípio educativo e a literatura, pode-se afirmar que há a necessidade e possibilidade de abrir espaços para que os alunos reflitam sobre esse contexto, por meio de atividades pedagógicas com leituras literárias de textos da literatura como os poemas, pois a plurissignificação dos textos poéticos possibilita ao discente, não apenas obter informações sobre estilos, autores ou períodos literários, mas podem facilitar a compreensão da sociedade.

A partir da vivência com a “Oficina Literária Criativa: Carlos Drummond de Andrade e o Mundo do Trabalho” percebe-se que o trabalho com poemas clássicos, com enfoque nas realidades sociais e situações cotidianas do trabalhador, pode contribuir para formar e ampliar a visão crítica sobre o mundo do trabalho. Mas é necessário que esses textos sejam trabalhados de forma dinâmica, que envolvam o aluno ativamente e permita o estabelecimento de uma dialogicidade aluno-autor-poesia-contexto, por meio de procedimentos didáticos direcionados à análise crítica dos poemas, bem como de elementos que inspiraram a reflexão da relação do homem com o trabalho e as subjetividades intrínsecas entre o trabalhador, a realidade social e a política retratada nas poesias.

A experiência, oportunizada pela pesquisa, mostrou a relevância da literatura e sua importância para a sociedade, em especial quando o seu ensino se dá na escola com ênfase na formação humana. Ficou nítido que as aulas de literatura podem assumir o

papel e o espaço renovador da esperança, com o despertar crítico da realidade, com a formação de vínculos solidários, nos tornando capazes de construir novas possibilidades coletivas e individuais como seres humanos.

A aceitação e avaliação positiva das atividades realizadas por cem por cento dos estudantes evidenciou que é necessário seguirmos com criatividade, mergulhando nas produções literárias, incentivando a formação e o gosto pela leitura literária e que a prática pedagógica de leitura dinâmica pode colaborar para a formação de leitores de literatura ousados, criativos, indagadores e capazes de ir além do tempo presente.

Dessa forma, ao abordarmos a proposta da EPT do trabalho como princípio educativo no ensino médio com foco na literatura e poemas, facilitou o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino de literatura e contribuímos para a superação do ensino tradicional, compreendendo o estudante, como um leitor motivado na sua aprendizagem com práticas literárias críticas, rompendo com as leituras genéricas e descontextualizadas, e se aproximando da literatura universal.

Os Institutos Federais precisam cada vez mais investir na formação integral do estudante e valorizar o ensino crítico da literatura, promovendo práticas pedagógicas que suscitam o exercício do pensamento crítico através da leitura literária, com o objetivo de permitir que o estudante se torne autônomo, possibilitando a dialogicidade com posturas mais contestadoras.

Por fim, destaca-se que o ensino de literatura, partindo do resgate de práticas com textos poéticos, pode ser um importante mecanismo para o desenvolvimento de aspectos do ser humano, criando cada vez mais espaços democráticos, dialogando com a pluralidade e diversidade dentro da escola e da sociedade, com a real possibilidade de formação politécnica, respeitando a proposta de uma escola unitária e a formação omnilateral, preceitos fundamentais da EPT.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Amar se Aprende Amando**. 24.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 328p.

AZEVEDO, Luiz Alberto e COAN, Marival. **O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI**. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 11, nº. 16, 2013.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8449/6049>  
Acesso em: 06 maio. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz-14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário teoria e prática.** 2. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, Maria Amélia. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora.** Organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Ensinar - aprender. Leitura de mundo - leitura da palavra.** In: **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** 4. ed. São Paulo: Olho D' água, 1994. p. 27-38.

FREITAS, M. T. DE A. BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. **O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 50-55, 31 jan. 2015.



FRIGOTTO G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado, Concepção e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MIRANDA, de Simões. **Oficina de Criação literária, como ensinar saberes e sabores da leitura e da escrita**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2020.

PACHECO, José Augusto. **Entre teorias e métodos**. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, mai/ago. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf) . Acesso em: 01 nov. 2023.

RODRIGUES, Priscila. **Contribuições de Baktin para leitura literária: Instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. Anais do Silel. v.2 n.2. Uberlândia. EDUF, 2011.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado a Educação**. Seminário sobre Ensino Médio-Superintendência de Ensino Médio. Natal, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12, nº34, Jan/Abril. 2007.

# POTIGUARA: COMEDOR DE CAMARÃO E MASCADOR DE FUMO

*Maria do Socorro Melo Araújo (UFRR)*

[socorro.araujo@ufr.br](mailto:socorro.araujo@ufr.br)

*Maria Odileiz Sousa Cruz (UFRR)*

[odileiz@mandic.com.br](mailto:odileiz@mandic.com.br)

## INTRODUÇÃO

É sabido que toda língua falada potencialmente consegue gerar variações e variantes. No caso particular das línguas dos povos originários não foge à regra. O grande desafio está na ausência de registros dessas línguas, nos muitos, porém parciais registros ou nos poucos trabalhos completos sobre elas (MOORE e GABAS JR, 2008). Ademais, as línguas se perdem quando os falantes mais velhos vão partindo, as línguas vão se modificando a partir de seu uso ou elas vão sendo substituídas pelo português dentre outros inúmeros argumentos. No caso de língua extinta como é declarada a Potiguara (DIETRICH, 2010), se uma língua que desapareceu, sucumbiu, poderia deixar algum rastro vinculado a ela.

Neste sentido, elegemos o etnônimo ancestral “Potiguara”, presente no nordeste brasileiro, por se conectar com várias teias geográficas e históricas do país, e por mostrar que ele se realiza como um topônimo que tem transpassado séculos e se difundido no país dinamizando o multilinguismo atual. As realizações desse topônimo trazem variantes lexicais, de base grafonológica, bem como sobreposição e ocorrência de étimos, cujas fontes partem de documentação do século XVI. A base teórica perpassa inicialmente pela Onomástica que tem a função não só de investigar a denominação de pessoas (antroponímia) e de lugares (toponímia), mas também de identificar a difusão, motivação, conservação ou mesmo modificação de termos na história e na cultura de um grupo (DICK, 1990). Dessa forma, a Onomástica toponímica pode ser capaz de reconstituir uma história e contribuir para salvaguardar a memória de um grupo social (CRUZ e ARAÚJO, 2018). De fato, quando se trata de língua com pouco ou nenhum registro consideramos oportunas que se valorize a Onomástica Indígena como um viés possível de novas interpretações para o cenário cultural e linguístico brasileiro.

O trecho que segue é pertinente à discussão, visto a importância e fertilidade de termos advindos de grupos indígenas que foram incorporados à língua portuguesa desde muito cedo (RIC 1928, p. 65).

(...) Vocabularios de termos brasileiros de uso geral e de uso restricto de tribus indígenas incorporados, com as devidas corruptelas ou como étymos, ao nosso falar, desde o tempo do padre João d’Aspicuelta Navarro e Tevet, em 1555 e

1577, respectivamente, até os nossos tormentosos dias, surgem com facilidade pasmosa. (RIC 1928, p. 65).

Neste sentido, acomodando a temática do presente livro Interfaces Sociolinguística ao nosso estudo, consideramos que os termos *corruptela*, *alcunha*, *alternativa* indicam um elo que expressa variação e variante em nossos recortes a serem tratadas ao longo do texto.

Estão incluídos também elementos da Linguística Histórica uma vez que nesse arcabouço os estudos de etimologia são contemplados a partir de unidades lexicais que designam um grupo étnico, racial ou social, requeridos pelos dados em foco. Por isso, se aliam a este cenário os estudos de lexicografia histórica, respaldados por Cunha (1999, p.17) que considerou as variantes documentadas em textos antigos geradoras de **verbetes** (grifo nosso), mesmo detendo uma forma mínima de diferenciação em uma matriz gráfica.

Isto posto, é objetivo do artigo mostrar variantes linguísticas através do topônimo ancestral *Potiguara* em fontes documentais, cujo registro aponta sua forte presença no cenário brasileiro. A nomenclatura atual Potiguara advém de um grupo indígena habitante das terras nordestinas e ou da nomenclatura de um guerreiro do mesmo grupo de longínquos séculos. Embora exista uma série de problemas nas iniciativas que retratam este etnônimo, ele se consagra como um topônimo de ampla visibilidade. As variantes lexicais (grafonológicas) passam pela história brasileira como *potiguara*, *potiguaras*, *potiguares*, *petiguares*, *pitiguaras*, *pitiguares* além de outras.

Na literatura, documentação histórica e relatos discricionários, desde a época quinhentista até a seiscentista, nunca se estabeleceu uma concordância sobre a representação da escrita para Potiguara, tendo as variantes do termo atravessado oceanos e sido registradas por europeus e nativos das terras *brasilis*.

## PASSAGENS DOS POTIGUARA

Para estabelecer o contexto geracional do etnônimo Potiguara e suas reverberações é preciso considerar a trajetória desse povo. Os Potiguara, segundo Amorim (1970/1971) aparecem na literatura já nos meados do século XVI. Quando os europeus chegaram ao litoral nordestino tomaram ciência de que os Potiguara eram os soberanos das extensas áreas territoriais que iam do litoral do rio Parnaíba ao Paraíba, além dos sertões e das serras Copaoba e Ibiapaba, embora desde muito cedo a Paraíba tenha sido o núcleo de convergência dos Potiguara. Pelos registros dos europeus havia relações amistosas deles com este grupo, pois, franceses aprovisionam seus barcos com pau-brasil e os contatos com os portugueses já se intensificaram com êxito (p. 10 e 24), porém, logo os conflitos se intensificaram entre europeus e índios das capitânicas da própria Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte. E, nos emaranhados da história, os portugueses devastaram tudo na região e o restante dos Potiguara se tornou cativo, tendo alguns fugidos para os sertões e litoral se estabelecendo em outras regiões, inclusive no Ceará.

De fato, há uma enorme complexidade envolvendo as alianças e conflitos entre os Potiguara e Tapuias além dos europeus, não sendo o presente espaço dedicado ao aprofundamento desse tema, mas apenas situar o leitor na formação dos povos do nordeste. Acerca da aliança dos nativos com os holandeses Hulsman (2006) traz um relato interessante sobre as diversas viagens que os *Potiguar* fizeram para Europa, mais especificamente para os Países Baixos. Por exemplo, Paraupaba, que muito forjou sua identidade *potiguar*, foi visto como um literata por escrever em holandês e ser educado na doutrina reformista, tendo ocupado patentes políticas, além de ter feito discursos com petições representando os brasileiros na Companhia das Índias Ocidentais (WIC), nos Estados Gerais. Outro aliado seu por muito tempo foi Pedro Poti que, integrante da elite *potiguar*, seguia a mesma trajetória com viagens para os Países Baixos. Poti (camarão em tupi, p. 59) também tinha um primo influente Dom Felipe Camarão, a quem se deve a “sobrevivência do Potiguar como uma identidade indígena dentro do Brasil moderno” (p. 68) visto ter contribuído para com as alianças políticas regionais.

Passados séculos de resistência, espraiaamentos e aprendizagem dos Potiguara, Amorim (1970/1971) elabora um modelo de produção mostrando que esse grupo criou um sistema de alta funcionalidade agrícola no campo, seguindo uma trajetória de intercâmbios desde o local até o nacional, fosse pelo viés operações de troca, fluxo de produtos, inclusive importados já delineando valores a partir de moedas ou bens de consumo. Estava assim formada uma economia local em expansão cuja produção “Potiguára é levada à praça-de-mercado” (p. 81-82) e negociada abertamente com moradores urbanos ou com mediadores pombeiros que deslocavam os produtos indígenas. O destaque desse mercado, segundo o autor, era a pesca “exclusivista de propriedade dos meios de produção e as relações de trabalho dela decorrentes, que determinam a existência de classes na pesca Potiguára...” (p. 86). Com estas passagens ao longo de séculos é possível justificar como o nome Potiguara e suas variantes se consolidaram no meio urbano do país, retratado predominantemente neste artigo pelo viés da toponímia.

## O QUE HÁ DE LINGUÍSTICO

Enquanto família linguística os Potiguara compõem uma parcela dos grupos Tupi-Guarani. E de acordo com Dietrich (2010, p. 12) Potiguara está classificada como uma língua dentro do grupo tupi da costa brasileira sendo historicamente conhecida, porém não documentada e é vista como extinta no país. O português é a língua predominantemente no interior desse grupo, muito embora um dia já tenham falado também o Nheêngatú (FERNANDES, 1960, p. 66).

Alguns exemplos linguísticos vinculados à língua Potiguara estão no âmbito lexical e foram coletados por Paul Wagner em 1961 como: [ɔka] ‘casa’; [pisik<sup>h</sup>a] ‘farinha de mandioca (mole)’, hoje o mesmo termo se aplica para um tipo de farinha doce à base de milho, amendoim, sal, açúcar sendo muito apreciada regionalmente; [kařimə] ‘mandioca, acondicionada em forma de bola’, [teiú] ‘animal, réptil muito comum na região’, [lænd<sup>w</sup>a]

‘instrumento de pescar’, [nambu] ‘perdiz, espécie de ave’, [křařwata] ‘tipo de fruta,’ hoje Croata, uma cidade do Ceará, portanto, um topônimo; [mařisk<sup>ho</sup>] ‘ostra’ atualmente um termo genérico que cobre várias classes de crustáceos. Essas representações que estão no plano fonético podem ser reconhecidas facilmente pelos Potiguara e por todos os falantes vigentes do português.

Hoje, esses índios do nordeste brasileiro reconhecem no cotidiano um mundo pungente de múltiplas linguagens presentes nos rituais de cura, cantos, rezas, grafismos, na alimentação, nos elementos da multiflora e nos ecossistemas (AMORIM, 2012), representadas pelo léxico especialmente, sem, contudo, terem acesso à sua língua de origem na totalidade.

Um componente teórico, presente neste artigo advém da contribuição de Krieger (2010, p. 169-170) sobre a Lexicologia vista como o estudo científico do léxico, que no bojo de seus compêndios podem ser analisados a partir de três níveis: “vocabulários - regionalismo (variação linguística)”; “Toponímia - nomes de lugares (história e cultura)”, nosso foco; “Neologia - novos itens lexicais (dinamismo/identidade do idioma)”. Estas três vertentes elevam singularmente um conhecimento acerca da variação linguística brasileira, sob a qual se agregam elementos da cultura pátria em níveis regionais, da história da língua e, por conseguinte, de espectros de mundo valorados por nós. De fato, a autora defende que “o léxico se retrata como um componente que, ao cumprir o papel maior de denominação e designação do mundo humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva (...), já que é um sistema aberto e dinâmico”. Mas, paralelamente o léxico afiança a constância do “ pilar comum das palavras, condição necessária à comunicação, independente dos tempos, regiões e de outras peculiaridades do uso das línguas”.

Os estudos de toponímia indígena no Brasil, segundo Dick (1992), têm menção em Carlos Drumond (1953), para o qual a toponímia diferenciava-se “por ser um rol de vocábulos quase exclusivamente de origem tupi, seguido de uma provável etimologia” (DICK, 1992, p. 11). É notória a ampla toponímia de origem indígena no país, para rios, lagos, montanhas, serras, comunidades urbanas (cidades, ruas, praças, avenidas, travessas, monumentos) e rurais (fazendas, povoados, assentamentos, estradas, pontes), revelando marcas de sua história que motivaram os mais variados nominativos dessa origem.

Sabemos que a Toponímia vai muito além da função primeira de dar nome aos lugares. Seus estudos como disciplina acabada, com metodologia própria de pesquisa, nos permitem dizer que é um meio seguro de ligação com o passado remoto, marcas nos achados toponímicos remontam a história, linguística, sociolinguística, geografia, antropologia, arqueologia, psicologia, zoologia, botânica, ou outra área que tenha interesse na pesquisa.

De modo geral, os instrumentos metodológicos para estudos na área partem de uma ficha lexicográfico-toponímica, uma espécie de catalogação e especificação do topônimo, evidenciando a motivação que levou ao batismo do lugar com determinado

nome; do estudo do signo toponímico, na busca pela estrutura gramatical possível do termo; da classificação taxionômica, acomodação do sintagma em uma das 27 taxes (11 de natureza física (AF) e 16 de natureza antropocultural (AH)) (DICK, 1992).

A propósito, SANTOS (2020, p. 2) discute sobre o Panorama das pesquisas toponímicas no Brasil e registra que Seabra enfatiza o caráter interdisciplinar dos nomes de lugares, especialmente por observar uma interface com a Linguística Histórica. Sua chamada aponta para a distinção de aspectos inerentes aos nomes próprios, com destaque para os nomes de lugares, que trazem no seu interior a identificação, a motivação, e a referencialidade, elementos que reunidos alçam uma identidade e memória toponímicas como componentes culturais e linguísticos.

Olhando o território brasileiro como macro, identificamos algumas variações dos elementos histórico-linguísticos do topônimo ancestral Potiguara a partir de bases históricas e geográficas documentais. Para tanto, rever o contexto histórico-geopolítico foi fundamental para caracterização e análises dos achados. O estudo toponímico assim como o estudo etimológico não se resume a achismos, carece de uma pesquisa crítica de muitas etapas. Assim, cuidamos de não fechar definitivamente as análises visto que cabe a outros pesquisadores apresentarem novos dados igualmente fundamentados. Deste modo, justifica-se o estudo etimológico que apresentaremos mais adiante acerca do sintagma toponímico Potiguara e suas variações.

Consideramos que os verbetes, entradas, vocábulos e termos encontrados nas fontes pesquisadas aparecem em língua portuguesa, contudo, são resultantes de um processo híbrido formado pela língua tupi + língua portuguesa ou vice-versa. A propósito, Edelweiss (1969) faz uma revisão acurada sobre os escritos acerca dos tupis e tupi-guaranis e no confronto dos registros fica claro que as diversas grafias de vocábulos, termos, nomes dessas línguas indígenas foram escritas a partir do olhar europeu, por exemplo: *mandioca* (vocabulário da língua brasílica), *maniot* por Léý-Thevet, *manioc* por Abeville e Evreux. Além disso, apontaram variações de escritos regionais *petun* (autores franceses, e nas regiões Guanabara e Maranhão), *petima* por holandeses e *tabaco* pelos portugueses. Sendo, portanto, consenso entre os estudiosos das línguas indígenas brasileiras que as grafias passaram por diversas fases de adaptação e mudanças, fato que ocorre até hoje quando vamos registrar uma língua ágrafa.

Isto posto, adotamos parte do conceito de variante respaldado em Cunha (1999 p. 16-17) que admite as realizações de formas gráficas diferenciadas como sendo variantes que devem ser consideradas em toda sua amplitude. E, sobre estas variantes, se agrega o estudo da etimologia que traz referências histórico-etimológica ou étimo hipotético. Outra parte do conceito de variante nos respaldamos em Coelho (2015) que sob a vertente sociolinguística considera a variante como um elemento que faz parte de um sistema linguístico heterogêneo e a variação como uma propriedade regular do sistema. O diálogo entre um conceito e outro é possível porque o recorte dos nossos dados pretéritos foi subtraído do contexto de fala, num espaço sincrônico e posto na modalidade de escrita.



## A VARIAÇÃO TOPONÍMICA ALÉM DO PROTETORADO

Nos estudos de Santos (2020) há uma abordagem sobre a variação toponímica nos idos do Brasil colônia. Os nomes dos lugares, acidente geográfico, ou seja, dos topônimos que aparecem nas cartas de sesmarias da capitania de Sergipe Del Ry, entre 1594 e 1623, coocorrem a partir de Aritiquiba (rio de Sergipe) com as variantes lexicais rio Guararema/Guarajahy/Ibirarema/Bararema, com a variante grafo-fonológica *Aretycutuba*, possivelmente de origem tupi, além da versão etimológica *Araticu-ybá* ‘árvore, pé de araticum, araticunzeiro’.

Esta realidade não é diferente do que acontece em várias regiões do país, por exemplo, no norte do país Araújo (2014, 2019) aponta que vários nomes de lugares que coocorrem com os nomes oficiais numa região de territorialidade indígena, Raposa Serra do Sol, Roraima: Água Fria/*Kaiwaran*, Canta Galo/*Kriwanarîrî*, Machado/*Wa kasipon* sendo eles respectivamente em Português e Makuxi, cuja etimologia corresponde literalmente ao próprio topônimo do Português; na mesma região também é possível realizações de coocorrência Morro/*Mariitîkîrî* e sobreposição Morro/*Mariitîkîrî*/*Pinkî ponkon* (Português-Makuxi-Taurepang, respectivamente), onde em algum lapso temporal *Mariitîkîrî* se sobrepôs à realização de *Pinkî ponkon*, portanto, *Mariitîkîrî* < *Pinkî ponkon* como uma variante histórica (ao nível diacrônico) visto os idosos o remetem aos tempos remoto; já Morro e *Mariitîkîrî* são realizações atuais concorrentes (ao nível sincrônico). Em termos de variante fonológica para o topônimo Pedra Preta temos o primeiro registro em Makuxi de *Wa yaima* > *Ma wari~Amariwa* nome vinculado a um ser mitológico. Estes registros são passíveis de recomposição diacrônica e sincrônica visto dispor privilegiadamente de acesso a falantes de línguas vivas.

Os motivos da coocorrência são diversos, desde a dificuldade de pronúncia para o não falante da língua que sugere a troca de um nome por outro sem nenhuma relação com o primeiro, a motivos de ordem social, interna da própria comunidade indígena, por exemplo, Bala/Maruai (Português/Makuxi).

Nesse sentido, Isquerdo (2009) descreve variações do topônimo Amassa-barro/Massabarro; João-de-barro/Joana-de-barro, inclusive como Pedreiro da floresta nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo elas como variantes que coocorrem. Os topônimos têm a mesma motivação para nomear a ‘ave que faz a casa com terra, nos postes, nas árvores e até nos cantos da casa’. Variações como essas podem ter relações diatópicas e ou diacrônicas, e conclui a autora que “as palavras normalmente seguem as mesmas trilhas do homem” (p. 57).

E, de poucos registros acerca de línguas de ancestralidade ou de herança como é o caso dos Pitaguary, podemos valorar o registro porque em Nogueira ([1887], 1987 p. 371) há notas apontando para um grupo de índios que habitava a extensa área desde Pernambuco até o Piauí chamada de *pitogoarês*. Assim o autor registra no seu dicionário PETAGUARY, como córrego na serra d’Aratanha cunhado como *pètiguar-* etnia, índio e *-y* água, “água dos petiguáres”. Este registro é um topônimo que coocorre (AH) e (AF), e

abrange cumulativamente o nome do povoado, córrego e serra. A propósito Dick (2001, p. 159) chama de translação o processo de deslocamento toponímico circular de designativos para acidentes físicos e humanos que se encaixam nesse contexto.

O registro é um indicativo da presença dos *Pytogoarys* (*Petiguáres*) que ainda buscam firmar sua presença no território ancestral, hoje compartilhado entre Maracanaú, Pacatuba e Maranguape. Eles se reconhecem como descendentes de potiguara e como comedores de camarão.

## O ETNÔNIMO

Previamente ao conceito de etnônimo, consideramos a chamada de Dick (2010, 177-197) acerca de etnia e etnicidade, pois, a autora aponta que ambos os termos devem seguir pelo crivo de práticas culturais e **linguísticas** (grifo nosso) ocorridas dos contatos, da localização espacial do grupo investigado, da situação sociológica e formação das sociedades, que podem ser vinculados à existência de um grupo. Por exemplo, os Mendonça do Amarelão, cidadãos de João Câmara no RN (GUERRA, 2010), são claramente pertencentes ao grupo potiguara, contudo, foram dominados e apagados pelos seus donatários maiores ao ponto de apagar seus rastros nominativos indígena. É sabido que essa parcela de nativos migrou junto com os Potiguara e Tapuia da Paraíba para o Rio Grande do Norte em épocas passadas. Recentemente, surge uma nova geração com uma postura dialética que, através da representação política da Associação Comunitária do Amarelão-Povo Indígena Mendonça Potiguara, o nome potiguara vem sendo reconfigurado hibridamente neste mesmo espaço. Deste modo, não sendo mais o etnônimo subjacente exclusivamente aos Mendonça.

No bojo da Linguística Histórica estão incluídos os estudos de etimologia que igualmente ao estudo da semântica recorre ao mesmo método. Ou seja, o termo etimologia traz no seu âmago grego o *etymon* 'o significado correspondente de uma palavra e logos 'estudo', portanto, o estudo originário, íntimo das palavras. Estas ideias são alinhadas com Crystal (1988, p. 101) que atribuiu ao termo etimologia como sendo "tradicionalmente usado para o estudo das origens e a história da forma e da significação das palavras".

Ademais, a Etimologia que estuda a formação de palavras deve incluir também um conjunto de elementos que a elas se vinculam, seja pelas palavras originárias e ou pelas que as sucederam, de modo que consigam mostrar algumas realizações, mudanças fonéticas, semânticas, morfológicas (COLONNA, 1997), entre outras possibilidades.

Devemos considerar ainda que no âmago conceito de etnônimo, as definições dos termos passam pela escolha motivadora ou mesmo arbitrária do estudioso que tenta eleger a descrição mais adequada para cada palavra. No contexto das línguas indígenas é mais complexo ainda por envolver questões de tradução e o paralelismo é quase impossível de se aplicar, pois, na maioria das traduções independente dos métodos é preciso entender a cultura do povo falante da língua que se analisa.

Retomando o foco da análise a partir do levantamento que segue, encontramos no verbete do ISA, endossado por Vieira (2023), as variações descritas na documentação histórica do termo Potiguara vinculado aos ‘comedores de camarão’, cuja memória remete aos nativos vindos de Acajutibiró e de São Miguel, atual estado da Paraíba. Mas há também a etimologia vinculada ao ‘mascador de fumo’, ‘comedor de excremento’ e ‘nome injurioso’ advindos originariamente da mesma região.

Theodoro Sampaio	<i>Petinguara(s)</i> <i>Potiguara</i>	‘mascador de fumo’ ‘comedor de excremento’
Duarte Coelho	<i>Potiguara</i> <i>Petinguaras</i>	‘nome injurioso’ ‘comedores de camarão’
Loreto Coelho	<i>Potiguaras</i>	‘comedores de camarão’
Soares de Sousa e Cardim	<i>Potiguares</i>	‘comedores de camarão’
John Hemming	<i>Potiguar</i>	‘comedores de camarão’

Este registro panorâmico é historicamente reconhecido como complexo e para o qual foram dedicados alguns estudos como Moonen e Maia (1992). Já do ponto de vista linguístico Potiguara não foi estudado em função do desaparecimento da língua e da mescla de culturas e grupos étnicos. Assim, passamos para uma análise mais minuciosa sobre o termo Potiguara a partir das referências de Sampaio (1987) e Nogueira ([1887] (1987)).

## FUMO E CAMARÃO, POR QUE NÃO!

No rastro da etimologia encontramos nos verbetes de Sampaio (1987), renomado academicamente por seus estudos, um conjunto de entradas que reúne os significados mais próximos dos registros documentais primários, sendo o primeiro deles: PETINGUARA que significa *pety-guara* ‘o mascador de fumo’ remetendo ao nome do gentio da Parahyba que era conhecido como guerreiro e valente e por praticar o uso da folha de fumo na boca entre os dentes e o lábio inferior, produzindo uma baba que saía por um orifício local. O relato discricional foi atestado por Antonio Knivet que esteve com este nativo, sendo o nome chancelado pelo donatário Duarte Coelho que registrava - *Petinguara* e não *Potiguara*, sendo notificado por ele como agravante; além do que se encontram no Roteiro Geral do Brasil, de 1587 como *Petunguara*, *Petiguara*, *Pitiguara* e *Pitagora* Apud Sampaio (1987, p. 299).

Seguindo o mesmo autor, encontramos POTIGUARA, *poti-guara*, como ‘o comedor de excrementos’. Ainda no mesmo parágrafo aparece *Poty* que é considerado pelo autor como **corrupção** (corruptela, grifo nosso) de *potin-guara* ou *potĩ-guara* especificado como

‘o comedor de camarões’. Na mesma sequência há o registro *Potim* como nome atribuído àquele gentio da Parahyba, afamado por participar das guerras da conquista no século XVI. E notifica por fim que o nome “*Potiguara*, da primeira versão, se usado naqueles tempos, explicam-se por ser costume, entre os gentios, chamarem os seus contrários por nomes injuriosos”. E aponta que o nome pode se realizar alternativamente como *Potiguar* (p. 306).

A descrição do verbete POTÍ significa o resíduo, o excremento, as fezes, a borra. Confunde-se frequentemente com *poty* ou *potim*, o camarão (1987 p. 306).

Enquanto isso, no verbete POTIM *po-ti* o significado remete para ‘as mãos ponteagudas’: o camarão, o crustáceo (espécie *Penaeus setiferus*), podendo se realizar alternativamente como *Potí* (p. 276).

Em Cunha (1999, p. 246) encontramos POTI como uma variante do vocabulário na língua brasílica *potĩ ~ potim > poti* ‘camarão’, já datado em 1587 como um termo genérico que incluía camarões de várias espécies de tamanho grande, encontrados em abundâncias nas águas doce e salgada *poti < potĩ ~ potim*.

Já no dicionário de Nogueira ([1887], 1987 p. 370-371) o registro do etnônimo figura como PETIGUÁRES no qual há recortes históricos da grafia dita como arbitrária: *Potiguáras, Potyiguarés, Petiguarés, Pitogoarés*. Nesse mesmo recorte encontramos Pytiguàres que passou a ser *Potiguar* na versão de José de Alencar. O Autor traz uma etimologia menos decantada na literatura para o termo em foco “*Ibi- terra tira-serra ou terra alta, daí senhores dos valles*”. Os índios, porém, chamavam *Ibi-tira-cuá* “cintura das montanhas”. Segundo ele a desinência *jára* “senhor”, adicionada formou a palavra *ibyticuára*, com a possível transformação para *pytiguàres*, que passa a ser assumido por J. Alencar como *potiguar poti- camarão e -uára comedor*, assim ‘comedor de camarão’. Nogueira admite a versão para comedor de camarão, porém, traz também a versão para *Petùm- fumo e -uára senhor*, assim, “senhor do fumo”, sendo as duas últimas explicações as mais aceitas na literatura e discussão histórica.

Adicionamos a esta complexa descrição o verbete POTINGY *potim-g-y* ‘o rio dos camarões’ que é um acidente geográfico localizado no Rio Grande do Norte. (p. 307). Além da entrada que muito nos aproxima de um grupo remanescente no Ceará, os PITAGUARY indicado por Sampaio (1987) como corruptela de *petynguar-y* ‘o rio dos petinguaras’ ou ‘dos mascadores de fumo’ (p. 304).

Outro ponto de vista que corrobora com a polêmica etimologia se encontra em Cascudo (1988 p. 624) com o verbete PITAR que indica em português ‘fumar charuto, cigarro ou cachimbar’. Segundo o autor, é um termo de origem tupi e guarani *Pityma* de amplo uso na região sul-americana e pacífico cujos nativos lembravam-se de também pitar, fumar, beber fumo. No português coloquial é comum encontrarmos na zona não urbana as pessoas chamarem os fumantes para pitar, ou seja, para fumar especialmente o velho cigarro de palha.

Apresentadas as possíveis etimologias, consideramos que são escolhas motivadoras, porém, muitas vezes arbitrárias, pois, envolvem ainda a questão da tradução. À vista disso, consideramos as várias possibilidades interpretativas dos registros e as colocamos no cenário, mais de uma correspondência de significado. As variantes grafo-fonológicas e lexicais registradas são as que seguem:

Quadro 1: variantes grafo-fonológicas e lexicais

Variante grafo-fonológica	Significado em português	Registrados por
<i>Petinguara(s)</i>	‘o mascador de fumo’	Sampaio (1987)
<i>Petiguáres</i> <i>Potiguares</i>	‘senhor do fumo’ ‘comedor de camarão’	Nogueira ([1887], 1987) Studart (1931)
<i>Potiguara</i>	‘nome injurioso’	Duarte Coelho apud Sampaio (1987)
<i>Potiguara</i>	‘comedor de excrementos’	Sampaio (1987)
<i>Potinguara</i>	‘o comedor de camarão’	Sampaio (1927)

A propósito, Kasama e Zavaglia (2014) trazem uma abordagem sobre etnônimos injuriosos (desdenhoso, depreciativo, ultrajante) vistos como unidades lexicais que apontam um grupo étnico, social ou racial a partir de conotações ofensivas que recaem sobre um ou mais de um indivíduo. O corpus analisado pelos autores foi extraído de dicionários da língua portuguesa brasileira de grande circulação. No caso do etnônimo Potiguara os dados advêm de fontes históricas de ampla aceitação pertencente à literatura clássica “Potiguara (...) por ser costume, entre os gentios, chamarem os seus contrários por nomes injuriosos”, (SAMPAIO, 1987 p. 299) ou também por ter conotação pejorativa que se arrasta por séculos como ‘comedor de excremento’, provavelmente porque os índios comiam também a cabeça do camarão, onde se encontram as fezes do crustáceo.

Assim, abstraímos dos registros documentais os significados entendendo que é possível haver sobreposição etimológica ‘o comedor de camarões, de excrementos’ e ‘o mascador de fumo’, e para ‘senhor do fumo’ e ‘senhor das serras’, achamos muito tendencioso visto as práticas de usurpação de terras à época. E deixamos para um momento posterior um estudo diacrônico no plano fonético-fonológico que devem incluir as variantes *Petunguara*, *Petiguara*, *Pitiguara* e *Pitagoar* encontrados no Roteiro Geral do Brasil, de 1587 Apud Sampaio (1987, p. 299).

## OHHHH NOME DOCE!

Na atualidade o nome Potiguara aparece em muitas esquinas da cidade de Fortaleza, por exemplo, estabelecimentos comerciais Borracharia Potiguar, Crepe Potiguar, Frangão Potiguar, Farmácia Potyguar, Escondidinho Potiguar, Lojas Potiguar, Mercadinho Potiguar, Potiguar doces e salgados (imagem google map). Bem sabemos

que enquanto estabelecimento comercial, todos são passíveis de fechamento, portanto, de serem apagados no registro do circuito urbano. Já o nome enquanto topônimo é mais consolidado e tende a perdurar. Lembrando que no presente corpus, afora as situações análogas acima, não encontramos topônimos com a variante *Potiguar*, no sentido estrito sensu.

O nome Potiguara reverberou nas diversas regiões do país entre Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul, no total de 14 estados da federação, entre capitais e cidades do interior, em muitas delas atravessando diversos bairros. É um topônimo que consolida a configuração urbana em várias cidades seja como travessa, rua, avenida, a saber:

Quadro 2: Topônimos no Brasil

Categoria		Topônimo	Bairro	Cidade	Estado
1	rua	Potiguara	Jurema	Caucaia	CE
2	rua	Potiguara	Pimentas - Pq Jurema	Guarulhos	SP
3	rua	Potiguara	Freguesia	Jacarepaguá	RJ
4	rua	Potiguara	Boa Esperança	Belford Roxo	RJ
5	tv.	Potiguara	Não consta	Itapebi	BA
6	rua	Potiguara	Vila Brasília	Aparecida de Goiânia	GO
7	rua	Potiguara	Canudos	Novo Hamburgo	RS
8	rua	Cap. Potiguara	Bom Jesus	Curitibanos	SC
9	rua	Ge. Potiguara	Cd. Industrial, Fazendinha, Novo Mundo	Curitiba	PR
10	rua	Ge. Tertuliano Potiguara	Aldeota-Cocó	Fortaleza	CE
11	rua	Potiguaras	Alto Alegre, Santo Onofre	Cascavel	PR
12	rua	Potiguaras	Jaciara	Jaciara	MT
13	rua	Potiguaras	Leblon	Campo Grande	MS
14	rua	Potiguaras	Centro	Tupã	SP
15	rua	Potiguaras	Vl. M.V. Cury	Campinas	SP
16	rua	Potiguaras	Lagoa do Meio	Linhares	ES
17	rua	Potiguaras	Formosa, Ma. Regina, Umbu	Alvorada	RS



18	rua	Potiguaras	Jd. Esmeralda, Jd. Guarapuava, Jd. Panorama, Jd. Tarobá	Foz do Iguaçu	PR
19	rua	Potiguaras	Colatto, J.B. Tonial	Xanxerê	SC
20	rua	Dos Potiguaras	Pr. Iracema	Fortaleza	CE
21	rua	Dos Potiguaras	Novo Eldorado	Contagem	MG
22	rua	Potiguares	Felipe Camarão	Natal	RN
23	rua	Potiguares	Rio Vermelho	Salvador	BA
24	rua	Potiguares	Jd. Iracema	Aparecida de Goiânia	GO
25	rua	Potiguares	Vi. Casoni	Londrina	PR
26	rua	Potiguares	Tupy	Praia Grande	SP
27	rua	Potiguares	Vi. Mathilde P.	Pres. Prudente	SP
28	rua	Potiguares	Dist. Industrial	Sta. B. d'Oeste	SP
29	rua	Potiguares	Bangú	Sto. André	SP
30	rua	Potiguares	Tatuapé	São Paulo	SP
31	av.	Potiguares	Novo Horizonte	Ituiutaba	MG
32	rua	Dos Potiguares	Lagoa Nova, Dix-Sept Rosado, N.S. Nazaré, Cd. Esperança, Candelária	Natal	RN

**Fonte:** <https://www.telelistas.net-ache> telefones, endereços. Acesso em: 11 jul 2023.

No Quadro 2 há 45 ocorrências entre ruas, travessa e avenida trazendo as variantes grafo-fonológicas nas linhas de 1 a 10 com a realização *Potiguara* (12 ocorrências); de 11 a 21 a variante *Potiguaras* (18 ocorrências) e de 22 a 32 temos *Potiguares* (15 ocorrências), conforme coluna 3 - topônimo. E no Gráfico 1, encontram-se as representações em percentuais por estado, somando-se as variantes, por exemplo o RN, com apenas uma, ou SP com as três variantes toponímicas.

Importante clarear que a coluna 4 - apresenta os bairros em cujos topônimos se assentam, podendo ter uma ou mais ocorrência da variante correspondente. Vale notar que há variantes coocorrendo como em São Paulo (22,22%): *Potiguara* (1 ocorrência) embora se expanda em dois bairros, *Potiguaras* (2 ocorrências) e *Potiguares* (5 ocorrências) conforme os registros identificados, sendo assim variantes geográficas, totalizando 8 topônimos distribuídos em 9 bairros.

Contudo, no Paraná (17,77%), identificamos 10 ocorrências das variantes: *Potiguara* (3 ocorrências), *Potiguaras* (6 ocorrências) e *Potiguares* (1 ocorrência), sendo

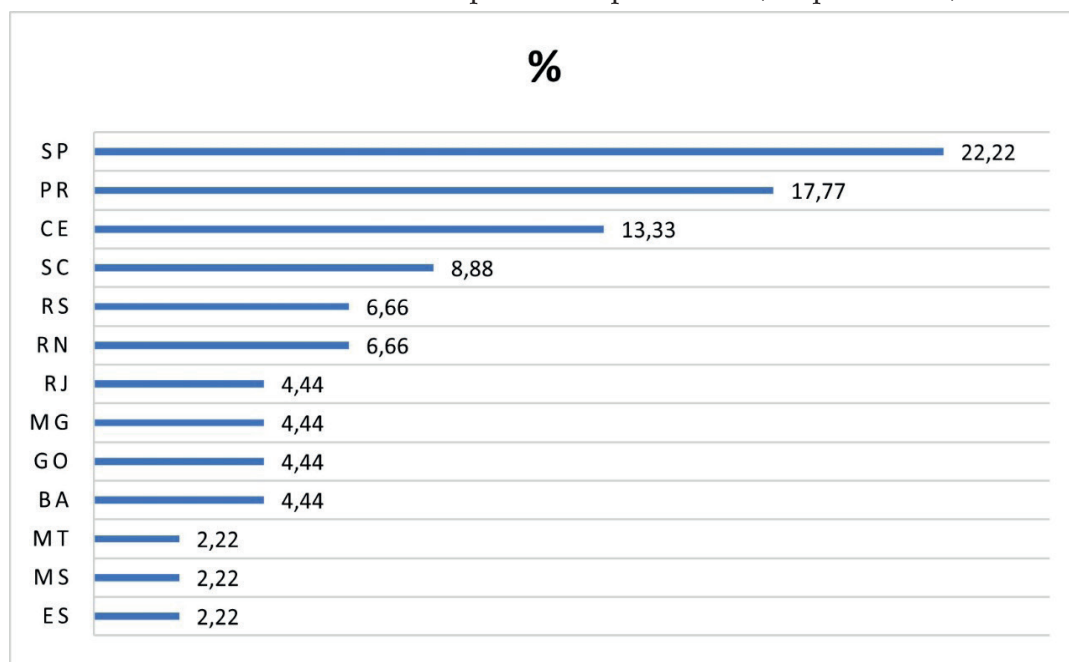
a mais produtiva *Potiguaras* que se estende por 4 bairros de Foz do Iguaçu. Assim, os estados de Paraná e São Paulo são os que concentram o maior número de ruas e avenidas urbanas do topônimo em estudo.

No Rio Grande do Norte (6,6%) foram catalogadas 6 ocorrências da variante *Potiguares*, com ampla difusão na cidade de Natal nominando ruas de 6 bairros da capital.

As demais ocorrências das variantes *Potiguara* (8 ocorrências) estão distribuídas 2 no Rio de Janeiro, 2 no Ceará e 1 ocorrência nos estados da BA, GO, RS e SC; *Potiguaras* (10 ocorrências) sendo 3 no Rio Grande do Sul, 2 em Santa Catarina, e uma ocorrência nos estados de CE, MG, MT, MS, ES, e a variante *Potiguares* com 3 ocorrências distribuídas nos estados BA, GO e MG, cada estado com uma ocorrência identificada.

Pelos relatos históricos esperávamos que a realização desse topônimo fosse mais expressiva na região Nordeste, no entanto, ela é mais representativa no Sudeste e Sul. De fato, o rastreamento do etnônimo sustenta a hipótese de ser Tupi da costa brasileira na acepção de Dietrich (2010), seja pela presença desses grupos no Sul e Sudeste ou, pela interferência menos representativa da presença militar de Tertuliano Potiguara, segundo esta amostra. Representamos no gráfico a seguir as ocorrências toponímicas por estado, identificadas neste texto.

Gráfico - 1: Ocorrências toponímicas por estado (em percentual)



Nos topônimos atuais há 3 variantes de ordem lexical (depuradas no próximo assunto) podendo ser consideradas como híbridas no âmago de suas etimologias *Potiguara*, *Potiguaras* e *Potiguares*. Assim, a variante de maior evidência é **Potiguaras** entre os registros, cuja base lexical mantém uma semântica de co ocorrência: 'comedor de

camarão' e 'mascador de fumo', portanto, com dupla significação. Importa dizermos que o termo Potiguara e suas variantes se configuram como topônimo Brasil afora.

A Paraíba fica como uma incógnita. No Estado como um todo há muitos topônimos em Tupi (Cuité, Igaracy, Timbó, Uiraúna), mas como realização Potiguara e suas variantes, a despeito de ser um nicho ancestral dessa etnia, não aparecem esse topônimo em nossos dados. Nas cidades de referência da Paraíba como João Pessoa, Campina Grande, Patos, Cajazeiras, Baía da Traição e Rio Tinto não são encontradas nomes de aldeia, rua, avenida, bairro ou cidade com o topônimo em foco, exceto na cidade Santa Rita, no bairro Várzea Grande onde existe a rua Potiguaras. Por outro lado, surge ainda como versão preliminar, uma Gramática Tupi-Potiguara construída a partir de registros do tupi antigo. Portanto, uma língua de aprendizagem, uma língua de ensinamento que poderá prosperar nesta etnia.

## VARIAÇÃO EM PÔR MENOR

Do ponto de vista linguístico e ao que permite o estudo dos étimos dos vocábulos (COLONNA, 1997), selecionamos alguns traços no topônimo em foco. Com base em Sampaio (1987, p. 299, 306) subtraímos algumas variantes grafo-fonológicas *Potiguara~Petiguara~Pitiguara* que em suas respectivas raízes lexicais mostram processos entre as vogais: Poti- > Peti-, entendendo que as vogais médias [o] > [e] se alternam quanto ao traço, ponto de articulação de posterior para anterior; já entre Poti- > Piti-, a vogal média [o] é alçada quanto à altura [o] > [i], mas também quanto ao traço de ponto de articulação anterior e posterior, sendo provável que sua motivação se dê pelo processo de assimilação regressiva.

Outro aspecto linguístico observado é quanto às variantes do topônimo que trazem marcador de número, ou seja, do plural agregado à base lexical. Pois aparecem produtivamente em trechos de Sampaio (1987) como "... os potiguaras...", "...dos potiguaras.. "...Os tupi do Ceará, ... potiguaras", "... índios potiguaras...", "... os índios potiguaras...", ou como Studart (1931 p. 98) "...os potiguares...", "...de potiguares...". Importa saber que na língua tupi, assim como em muitas línguas indígenas brasileiras, não existe flexão de número para nomes, podendo o mesmo indicar singular ou plural a depender do sentido da frase Sampaio (1987 p. 88). Dessa maneira, dos signos apresentados o marcador gramatical de número em potiguara-s e potiguar-es indicam variações de número para a palavra de étimo tupi vindos do português atual. Ademais, essas mesmas estruturas fundamentam as construções dos sintagmas toponímicos analisados mais adiante.

## CLASSIFICAÇÃO TAXIONÔMICA

As variações da unidade lexical Potiguara, no aspecto semântico, são encaixadas sob o ângulo da variação diatópica e histórica do etnônimo. No aspecto motivacional,

encontramos duas possibilidades, a primeira pela presença da etnia Potiguara. Os topônimos apresentados na maioria remetem a elementos étnicos, considerando os processos histórico e línguo-cultural apresentados, assim acomodados na taxa dos Etnotopônimos, evidenciados no texto. A segunda possibilidade de classificação é para os Axiotopônimos, por apresentar referência a título, ou designação individual, de aspecto militar, agregada ao nome próprio do homenageado como em: 8. Cap. Potiguara (SC), 9. Gen. Potiguara (PR) e 10. Gen. Tertuliano Potiguara (CE) estariam perfeitamente acomodados na taxa visto a presença das patentes militares expressas.

Dito isso, entendemos que embora o termo Potiguara esteja distante da sua primeira motivação toponímica, segue nominando outros lugares e assim com as devidas atualizações lexicais, as quais desenham a sociedade de cada tempo, retomadas nas unidades lexicais.

No arrolamento dos dados sob a ótica do sintagma, o toponímico constitui-se de dois elementos formadores: o primeiro, o elemento genérico, aquele que designa a entidade geográfica, ruas, avenidas e travessas; e, o segundo, chamado de elemento específico, o topônimo propriamente dito, com as devidas especificidades e individualidades do topônimo.

Identificamos os acidentes humanos (AH) descritos no quadro 2, cujas possíveis composições sintagmáticas descrevemos a seguir a partir de seus elementos específicos:

há três signos com elemento específico simples:

Potiguara, Potiguaras, Potiguares. Os dois últimos acrescidos de “-s”, “-es”, indicando um plural. Representação: SN = N (+ Des. de pl.)

há cinco signos com elemento específico híbrido:

Cap. Potiguara, Gen. Potiguara. Ambos com representação: SN = N (patente militar) + N);

Gen. Tertuliano Potiguara com a Representação: SN = N ((patente militar) + N + N);

Dos Potiguaras, Dos Potiguares. Ambos com representação: SN = N ((prep. + det. (s)) + N(s/es)). Esses dois últimos demonstram, pela formação, que se trata de uma locução adjetiva gentílica que denota ‘lugares daquelas pessoas / pessoas daquele lugar’.

Observamos a composição dos topônimos a partir de uma fórmula amplamente difundida no Brasil, língua portuguesa + língua indígena, indo ao encontro dos estudos de Dick, 1992. Identificamos estratos linguísticos que podem tanto ser elucidados por procedimentos intracódigo, como apresentamos anteriormente, e que podem não corresponder à recuperação total do étimo. Ou que necessitem de uma compreensão dos processos no nível extracódigo, estes muitas vezes não explicitados no aspecto formal do topônimo, conforme Dick, 2010, de tal modo que reconstrói os aspectos sociolinguísticos, geopolíticos e histórico-culturais de uma sociedade.

## EM DIÁLOGO COM A SOCIOLINGUÍSTICA

As chamadas de Sampaio (1987, p. 125) acerca do tupi nos escritos dos séculos XVI e XVIII indicam como se devem “lê sempre” alguns vocábulos: *coéra* ou *goéra*, *goá*, *coára*; que nos tempos mais recentes se “escrevem” e se “pronunciam usualmente” como: *cuéra* ou *guéra*, *guá*, *cuára* ou *quára*. Lembrando o autor que no tupi mais recente a vogal ‘o’ substitui-se frequentemente por ‘ú’ no meio do vocábulo. Além desses encontramos em Sampaio (1987 p. 237) GUARA como sinônimo do verbo *u* ou *gu* ‘comer’, ‘beber’ e igualmente a *Uara* significando ‘o que come’; ‘o que se alimenta’; ‘o que devora’ e alternativamente (Alt.) *guá*, *guar*, *quá*, podendo no sul do Brasil ser um sufixo significando procedência, nacionalidade. Mas também encontramos PITAGUARY indicado pelo autor como “corruptela de *petynguar-y*” (p. 304).

Assim, os termos *corruptela*, *alternativa*, *alcunha*, *injurioso* e *variante* (per si) indicam um elo sociolinguístico que expressa contexto de fala e de escrita numa época sincrônica pretérita, realidade que admitimos serem exemplos de variantes em nossos recortes, por exemplo, com o verbete POTIM *po-ti* pode se realizar alternativamente como *Potí*, sendo *Poty* uma corruptela de *potin-guara* ou *potĩ-guara* e, POTIGUARA *poti-guara* pode ser realizada alternativamente como *Potiguar* ‘o comedor de camarões’. Levando-nos às variantes *potin-guara* ~ *potĩ-guara* > *poti-guara* identificadas como grafo-fonológica.

Estes recortes sinalizam que há heterogeneidade no sistema ao colocarem as realizações pré-nominadas com tais termos. Além disso, os verbetes corroboram para dizer que as bases lexicais nem sempre podem ser consideradas como do Tupi ou tupinizadas, como também não somente do Português ou aportuguesadas, mas as consideramos como elementos geradores de verbetes híbridos (Tupi-Potuguês-Tupi).

Ademais, o emprego de *corruptela*, *alcunha* e *injurioso* marcam que os sentidos de usos não são de prestígio, portanto, de expressão distanciada de uma linguagem com maior prestígio social. Nestes exemplos recorreremos aos ditames da sincronia e diacronia para justificar casos de variantes ao modo de Dick, uma vez que os dados requerem isso, mas também ao nível da Sociolinguística no enquadramento da variável de prestígio, sempre respaldado pelo olhar do colonizador.

Isto posto, e vislumbrado o diálogo com a Sociolinguística, reiteramos que os dados linguísticos pretéritos, encaixados como topônimos nessa amostra, foram subtraídos do contexto de fala, num espaço sincrônico e posto na modalidade de escrita, *a la* europeus principalmente. Daí a passagem de Coelho (2015, p. 22) ser concordante frente ao nosso recorte.

(...) ao eleger como objeto de estudo a estrutura e a evolução linguística, Labov rompe com a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia de um lado e história evolutiva e diacronia de outro, aproximando igualmente a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua (p. 22).

Longe do esgotamento dessa amostra nos encaminhamos para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índios do nordeste brasileiro reconhecem no cotidiano que há múltiplas linguagens na sua ampla acepção merecedoras de estudos contínuos e mais reflexivos. Há inúmeros etnônimos-topônimos da nossa região que falam muito sobre a constituição de um país multi-língua-cultural, pois, as gerações de ancestralidade emergiram muito recentemente, especialmente no Ceará: Anacé, Cariri, Icó, Gavião, Genipapo-Canindé, Jaguaruana, Karão, Tabajara, Tapeba, Tremembé, Paiacu além de outros. O Etnônimo Pitaguary e Topônimo Potiguara transcendem séculos e na subjacência seguem rodeados de incógnitas formativas, inclusive, pelo fato desse estado ter sido o primeiro a declarar a inexistência indígena enquanto população demográfica.

A variação dos topônimos atestados no corpus analisado está intimamente ligada ao contexto social da época, remetendo às taxas de Etnotopônimos e de Axiotopônimos. O resultado surpreendente da pesquisa está vinculado aos topônimos atuais que figuram numericamente como mais produtivos nas regiões do Sudeste e Sul do país e não no Nordeste.

Estamos certos de que poderão surgir muitos exemplos de topônimos com Potiguara, até porque há um vasto repertório de variedades lexicais ligado aos crustáceos, lagostas, camarão, entre outros. Há muito por descobrir sobre as relações entre línguas indígenas e a sociolinguística.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. 1853-1924. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**/J. Capistrano de Abreu. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. (Biblioteca básica brasileira).

AGUIAR, Ma. Sueli; CASTRO, Ma. Celia Dias de; DIAS, Ana Lurdes Cardoso (orgs.). Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2018, pp. 203-234.

AMORIM, Paulo Marco de. Índios camponeses (os Potiguára de baía da traição). **Revista do museu paulista**. São Paulo: Nova série, vol XIX, 1970/1971.

AMORIM, J. Terto de. (organizador). [e-book]. **O Siara na rota dos neerlandeses**. Utrecht, Holanda: Bookess, 2012.



ARAÚJO, M. S. M. **Toponímia de comunidades indígenas do município de pacaraima**. Dissertação (mestrado). 157 f.: il. Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2014.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. **Estudo toponímico antropocultural de uiramutã – Roraima**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). 204 f.:il. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2019.

CASCUDO, Câmara Luis da. **Dicionário do folclore brasileiro**. Editora Itatiaia Limitada/ Editora da Universidade de São Paulo: Belo Horizonte. 1988. Coleção Reconquista do Brasil (2ª Série). Vol. 151.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* Para conhecer sociolinguística. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. (pdf).

COLONNA, Bárbara. **Dizionario etimologico della lingua italiana**. Genova: Newton & Compton. 1997.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988 p. 101.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. 5. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa e ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. Rede de contatos entre línguas portuguesa e indígenas através de topônimos. In: **Onomástica e a identidade do Homem**.

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

DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e antropologia no Brasil**: Coletânea de estudos. FFLCH/USP, 1992.

DICK, M. V. de P. do A. **O caminho das águas, os rios do Brasil: o São Francisco e o elemento étnico**. Investigações linguística e teoria literária, Recife, v.13-14, p. 180-191, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/>

DICK, M. V. de P. do A. Etnia e Etnicidade. Um outro Modo de Nomear. Projetos ATESP/ ATB. In: ISQUERDO, A. N. et al. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMG; Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DIETRICH, Wolf. O tronco tupi e as suas famílias linguísticas. Classificação e esboço tipológico. In: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf.. **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010 p. 9-23.

EDELWEISS, Frederico G. **Estudos tupi e tupi-guarani - confronto e revisões**. Rio de Janeiro: Livraria brasileira, 1969.

FERNANDES, Aducto. **Gramática tupi** (história, comparada e expositiva). 2.ed. Editor: A. Coelho Branco Fco. Rio de Janeiro: 1960, p. 66.

GUERRA, J. G. A. Os mendonça do amarelão: identidade, memória e história oral. **Mneme - Revista de humanidades**, [S. l.], v. 4, n. 08, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/172>. Acesso em: 05.07.2023.

HULSMAN, Lodewijk. Índios do Brasil na República dos Países Baixos: As Representações de Antônio Paraupaba para os Estados Gerais em 1654 e 1656. Em: **Revista de história, USP n. 154** (2006): Dossiê, 37-69.

ISQUERDO, A. N. O caminho do rio, o caminho do homem, o caminho das palavras. In: RIBEIRO, SSC et al. (Orgs.). **Dos sons às palavras: nas trilhas da Língua Portuguesa** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 42-59. ISBN 978-85-232-1185-1. Available from SciELO Books.

KASAMA, Deni e ZAVAGLIA, Cláudia. Definições e marcas de uso nos dicionários para os etnônimos injuriosos. Em: **Estudos lexicais em diferentes perspectivas** [recurso eletrônico] / organizado por Ieda Maria Alves ... [et al.]. São Paulo: FFLCH/USP, 2014. pp. 22-35.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicologia, lexicografia e terminologia: impactos necessários. In: ISQUERDO, A. N. et al. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Ed. UFMG; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010 p. 169-170).

MARTINS, Vicente - **Homens e vultos de Sobral**. Fortaleza: Edições UFC, 1989.

MOONEN, Frans e MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos índios Potiguara: ensaios, relatórios, documentos**. João Pessoa, PR/PB-SEC/PB, 1992.

MOORE, Denny. GABAS JR, Nilson. **O futuro das línguas indígenas brasileiras**. Belém-Pará: Museu Paraense Emílio Goeldi. 2008.

NOGUEIRA, PAULINO. Vocabulário em uso na província do Ceará. **Revista Trimestral do Instituto do Ceará**. 4. Trim. 1887.

NOGUEIRA, P. Vocabulário Indígena em uso na Província do Ceará, com explicações, Revista do Instituto do Ceará. **etymologicas, orthographicas, topographicas, históricas, therapeuticas**, etc., Ano 1, 1987.

Revista do Instituto do Ceará (RIC). **Onomástica geral da geographia brasileira**. Revista Trimestral. 1928, p. 64-92.

SAMPAIO, Teodoro, 1885-1937. **O tupi na geografia nacional**/Teodoro Sampaio; introdução e notas de Frederico G. Edelweiss. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional; (Brasília, DF): INL, 1987. (Brasiliana; v. 380).

SANTOS, C. A. N. Panorama das pesquisas toponímicas no Brasil. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1636. Disponível em: [https:// revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1636](https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1636). Acesso em: 1 set. 2023.

SANTOS, C. A. N. Notas sobre variação toponímica: co-ocorrência e concorrência de nomes de lugares no Brasil colônia. **Letras**, Santa Maria, v. 30, n. 60, p. 265-281, jan./jun. 2020.

STUDART, Carlos; Notas históricas sobre os indígenas cearenses. **Revista do instituto do ceará**. 1931.

VIEIRA, José Glebson. **Potiguara - nome e língua**. Disponível em: [https:// pib.socioambiental.org pt povo: potiguara#nome-e-língua](https://pib.socioambiental.org/pt/povo/potiguara#nome-e-l%C3%BAngua). Acesso em: 05.07.2023.

WAGNER, Paul (ILV). **Vocabulário potiguara (potiguara/potiguára)**. Vocabulário não confiável em alguns termos. [Colaboração de Victor A. Petrucci]. Disponível em: [https:// www.geocities.ws/indiosbr\\_nicolai/potiguara1.html](https://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/potiguara1.html). Acesso: 06.10.2022.

# REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE LITERÁRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CAMPUS BOA VISTA/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (CBV/IFRR)

*Elisângela Eduardo Xavier Fernandes (PROFEPT/IFRR)*

[elisangelaxavier.rr@gmail.com](mailto:elisangelaxavier.rr@gmail.com)

*Ana Aparecida Vieira de Moura (PROFEPT/IFRR)*

[ana.moura@ifrr.edu.br](mailto:ana.moura@ifrr.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Como direito social, a educação deve ser acessível a todos, mas infelizmente ainda há desafios a serem superados, principalmente quando o assunto é processo educativo inclusivo, aonde o atendimento das necessidades específicas é princípio fundamental para orientar as práticas pedagógicas e as políticas institucionais. Este artigo se origina de uma pesquisa que investigou a promoção da acessibilidade literária e atendimento de estudantes com deficiência visual no *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (CBV/IFRR).

A pesquisa está inserida na Linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Cultura, Diversidade e Ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), o qual é devidamente registrado no diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PROFEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela CAPES e disponível em diversas instituições da rede federal no Brasil para formar profissionais que atuam ou desejam atuar na EPT, oferece capacitação avançada nas áreas de ensino, pesquisa e gestão educacional.

Durante a pesquisa, na etapa de coleta de dados, foram empregados os procedimentos metodológicos pesquisa documental e entrevista semiestruturada individual com servidores da Diretoria, órgãos de apoio ao ensino (Biblioteca, Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAPE) e Núcleo de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)); professores de Língua Portuguesa; e estudantes com deficiência visual dos cursos técnicos de Edificações e Informática Integrados ao Ensino Médio no CBV/IFRR.

Por meio das entrevistas, foi possível conduzir uma investigação aprofundada sobre o suporte institucional oferecido aos estudantes com deficiência visual, bem como compreender os desafios enfrentados tanto por esses estudantes quanto pelos servidores e professores em relação à acessibilidade literária. Além disso, buscou-se explorar as estratégias, políticas e recursos necessários para promover a inclusão no ambiente educacional do CBV/IFRR. Nesse contexto, o propósito central deste artigo é compartilhar as descobertas e reflexões decorrentes dessas entrevistas, com o intuito de estimular debates acerca da acessibilidade literária e do atendimento aos estudantes com deficiência visual no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A pesquisa considerou a fundamentalidade da acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual no processo educativo inclusivo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vinculando-a ao Art. 6º da Constituição Federal, quando este determina que a educação - ao lado de outros - é um direito social de todos e que corresponde, de acordo com o Art. 205, a um dever do Estado e da Família (Brasil, 1988).

Outro marco legal importante para a pesquisa é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, que reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas. A Convenção enfatiza a importância do uso de tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade para garantir o acesso à educação.

No âmbito dos decretos, destacam-se o Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, e o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida. Ambos os decretos reforçam o compromisso do Estado brasileiro em promover a inclusão e acessibilidade na educação.

Atrelado a isso, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece no Artigo 27 que a educação é um direito da pessoa com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida.

Logo, ao formar pessoas com deficiência, o processo educativo inclusivo consolida-se num ato de resistência e luta por garantir a concretização do direito à educação conquistada, ao longo da história, por uma minoria que há bem pouco tempo era invisibilizada, excluída, segregada e discriminada. Esse cenário é bem descrito pela Nota Técnica nº. 106/2013/MEC/SECADI/DPEE quando chama a atenção da sociedade para a luta contra a discriminação e expressa uma conquista ao afirmar que a presença de estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino já é uma realidade.

É importante mencionar a Declaração de Salamanca (1994) que representa a reunião de diversas declarações das Nações Unidas e culmina no documento intitulado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”. Tal documento enfatiza o dever dos Estados em assegurar a educação inclusiva de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

Apesar da legislação em vigor, o capacitismo, a discriminação e a exclusão continuam sendo realidades, mesmo ocorrendo de forma velada, que distanciam as pessoas com deficiência do usufruto de seus direitos. Como o direito de usufruir dos benefícios proporcionados pela inclusão social e pela tecnologia assistiva, que são recursos e estratégias desenvolvidos para facilitar o acesso e a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Num paralelo contrário a atitudes capacitistas, discriminatórias e excludentes está o ideal da educação profissional técnica e tecnológica dos Institutos Federais que, a partir da Lei nº 11.892/2008, busca romper com o tecnicismo histórico imposto pelo mercado e pelos segmentos produtivos com foco unicamente na formação para o trabalho e vem adotando em sua base a formação integral e o respeito à diversidade.

Desta feita, percebe-se crescimento das matrículas de estudantes com deficiência no IFRR que pode ser atribuída à transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais, esse ato institucional trouxe consigo ampliação das oportunidades de acesso aos estudantes com deficiência por meio da valorização da diversidade e do desenvolvimento de ações específicas para a permanência e êxito no processo educativo em consonância com os princípios da educação inclusiva.

No entanto, para concretizar plenamente a formação omnilateral preconizada pelos Institutos Federais, é indispensável oferecer um processo educativo genuinamente inclusivo e que só será efetivado mediante a discussão da acessibilidade, incluindo a acessibilidade literária, apontando esforços para a superação das barreiras que obstaculizam o aprendizado dos estudantes com deficiência visual, e assegurando o verdadeiro direito à educação para todos, independentemente de habilidades e necessidades específicas.

## **ACESSIBILIDADE LITERÁRIA E ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CBV/IFRR**

### **Fundamentação teórica**

Na Educação Profissional e Tecnológica, o processo educativo busca conectar Ciência, Tecnologia e Sociedade - partes simultâneas de um todo - tanto para promover a alfabetização científica quanto para a formação crítica e participativa dos estudantes nos assuntos tecnocientíficos de interesse social, em um conceito de formação do indivíduo omnilateral, possibilitando o acesso a todo conhecimento sistematizado fundamental ao desenvolvimento de suas capacidades, de modo que tenha autonomia e liberdade (Ciavatta, 2014).



Não há como apartar a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual nesse processo educativo. Como pontua Freire (1989, p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Em outras palavras, ao ter domínio da leitura do mundo e da palavra, o homem se torna o autor de sua própria existência, ou seja, diferente dos animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza a ele, às suas necessidades e finalidades.

E é exatamente por meio da adaptação da natureza que, segundo Saviani (1989), surge o trabalho. Ele é representado pela ação do homem sobre a natureza, visando transformá-la guiado por objetivos produz as condições para sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano.

Ao relacionar trabalho e educação, Paolo Nosella trata a relação entre trabalho e educação como uma questão existencial e de um princípio pedagógico, respectivamente:

O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas (Nosella, 2007, p. 138).

Compreender isso direciona ao pressuposto de que o surgimento da indústria não só transformou o setor econômico e industrial, como as relações sociais e as relações entre o homem e a natureza, impactando diretamente no modo de vida das pessoas, nos padrões de consumo e no meio ambiente. Tudo para atender à necessidade capitalista emergente. Trata-se de uma luta contra hegemônica pela disputa cultural-científica-tecnológica que se constitui nos processos socioeducativos e na escola como meios fundamentais a uma possível superação do sistema do capital. (Frigotto, 2009)

Arrolada nesta reflexão está a escola, que deveria representar um lugar que ofereça um processo educativo inclusivo; um lugar de resistência e de luta contra a hegemonia do sistema do capital, mas que muitas vezes continua reproduzindo o que fora antes, um espaço mecânico excludente de doutrinação em prol do capitalismo. Este cenário pode ainda ser mais caótico, ao se refletir na falta de interesse político em investimento na educação o que leva a crer que se não houver mudanças, dificilmente se alcançará o princípio educativo de formação omnilateral do indivíduo (Kuenzer, 1989).

Toda essa discussão tem levado os cientistas e os profissionais da área da Educação a refletir sobre que indivíduo se pretende formar e conseqüentemente, suas práticas de letramentos na sociedade. A respeito das práticas de letramentos, Magda Soares (2001) defende que elas ocorram em duas principais dimensões: a individual no campo da individualidade, referindo-se à apropriação pessoal das habilidades de leitura e escrita;

e a social - como fenômeno cultural, referindo-se às demandas e atividades sociais que envolvem e utilizam a leitura e escrita.

Magda Soares (2004) esclarece que o termo letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 1980, com o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), da autora Mary Kato. Segundo Soares (2004), conforme esse termo foi sendo apreendida, uma diversidade de subtermos foi surgindo, como letramento científico, letramento social, letramento acadêmico, letramento crítico, letramento digital, letramento literário, multiletramentos, entre outros. Neste campo, Moura (2015) discorre a respeito das:

[...] várias versões do letramento crítico, cada um apoiado por diferentes perspectivas teóricas, todas envolvem uma abordagem ativa, um desafio para a leitura e práticas textuais. O letramento crítico, LC, envolve análise crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais, mostrando maneiras de olhar para os textos escritos, visuais, verbais e multimídias, questionando e desafiando atitudes, valores e crenças que se encontram abaixo da superfície, no caso (Moura, 2015, p. 61).

Dito isso, o letramento se estabelece como uma atividade humana, influenciada pelas experiências do sujeito com a leitura e escrita, em um contexto histórico-social complexo e contínuo. Sua natureza é multifacetada, não linear, em constante evolução, em um processo de construção permanente (Moura, 2015). Da mesma forma, o letramento social manifesta-se nas atividades cotidianas, permeando eventos e práticas sociais ou profissionais que atendem às necessidades e interesses individuais ou coletivos de forma natural, referindo-se à aplicação da leitura e escrita nas experiências reais das pessoas: seja no ambiente de trabalho, na escola, em atividades intelectuais ou em diversas outras situações.

Ao situar letramento literário no contexto da sala de aula, necessário se faz estabelecer literatura em sua dimensão cultural que, segundo Alfredo Bosi (2002), transcende ideologias dominantes, explora verdades profundas sobre a existência humana e serve como um meio de resistência contra a simplificação ideológica. Este aspecto da literatura, como forma de resistência à simplificação ideológica, ressalta seu papel no contexto educacional.

Neste contexto, Rildo Cosson (2009) ressalta a conexão profunda entre literatura e linguagem, enfatizando a experiência libertadora que ela oferece. Essa transcendência da função tradicional da literatura a transforma em uma fonte rica de conhecimento e compreensão da vida e da humanidade, enriquecendo a experiência cultural e intelectual.

Antonio Candido (2012) vai além, relacionando literatura e direitos humanos, uma visão que encontra paralelo com a educação inclusiva e a acessibilidade literária. Candido (2012) vê a literatura como uma necessidade universal, essencial para a humanização do indivíduo, e argumenta que negar o acesso à literatura é negar a própria humanidade. A garantia da acessibilidade literária aos estudantes com deficiência visual, portanto, torna-

se um direito humano fundamental, especialmente no ambiente educacional, onde se objetiva o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2012, n.p.).

A literatura é ainda abordada por Candido (2012), como um instrumento de desmascaramento de injustiças e violações dos direitos humanos, como a miséria e a servidão. Por este ângulo, ao tornar a literatura acessível a estudantes com deficiência visual, é permitido que eles se engajem com essas narrativas críticas, proporcionando-lhes as ferramentas para compreender e, potencialmente, questionar as injustiças sociais que eles vivenciam. Isso é particularmente importante em um ambiente educacional que busca a formação integral de cidadãos conscientes e críticos, que resulta no letramento.

Portanto, a promoção da acessibilidade literária, especialmente para estudantes com deficiência visual, ecoa essa resistência ao expandir o acesso ao conhecimento e à compreensão crítica do mundo. Ao proporcionar esse acesso, reafirma-se o direito dos estudantes a uma educação rica e diversificada, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

Situar a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual nesta conjuntura, representa o enfrentamento do desafio de democratizar a leitura e promover, equitativamente, uma formação humana omnilateral (Ramos, 2012) que busca integrar todas as dimensões da vida no processo formativo, capaz de tornar os estudantes indivíduos socialmente críticos, melhor preparados para ler o mundo (Freire, 1989) e que sabem usar a leitura para atuar na sociedade e no mundo do trabalho.

Um consenso se faz ao perceber que o que se busca com a inclusão vai além da matrícula, espera-se que no processo educativo inclusivo seja garantida a acessibilidade equitativa não apenas aos espaços, mas fundamentalmente ao conhecimento e às oportunidades de aprendizagem, resultando na autonomia e independência para melhor qualidade de vida dos estudantes com deficiência. Para tanto, deve-se transdisciplinarizar as áreas do conhecimento, por meio da criação, elaboração e fabricação de artefatos - dispositivos, utensílios, metodologias, estratégias, recursos e serviços - a fim de fomentar a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência. (Bersch, 2006)

Na live “Deficiências e Tecnologia Assistiva – conceitos e aplicações”, exibida no canal CEIE-SBC no Youtube, José Antônio dos Santos Borges aborda que para provocar

autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social as tecnologias devem estar sintonizadas às necessidades dos estudantes com deficiência, além disso, é necessário um rompimento atitudinal dos atores envolvidos no processo de ensino. Para esse propósito, contudo, é necessário coordenar esforços administrativos - poder público, escola, família – e destinar investimentos significativos para a implementação das tecnologias assistivas, para que os estudantes com deficiência possam ter uma formação humana integral, tornando-se indivíduos atuantes e participativos social e profissionalmente.

No processo de ensino inclusivo é ideal um ambiente acessível e adaptado e ter consolidadas as leis e o respeito à pessoa humana no que tange à promoção democrática, equitativa e qualitativa da educação para todos. Isso é fundamental para a diminuição das desigualdades, a permanência e êxito escolar e acadêmico de estudantes com deficiência, alicerçando uma sociedade livre, justa e solidária e promovendo o bem de todos, sem preconceitos nem quaisquer outras formas de discriminação. Fundamental ainda na luta contra o capacitismo que é definido como “Prática que consiste em conferir a pessoa com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum” (Academia Brasileira de Letras).

## **Entrevistas: achados e reflexões**

O recorte metodológico constituinte deste artigo está delimitado em entrevistas. Para Creswell (2010), a entrevista qualitativa semiestruturada individual, como um instrumento e técnica, configura-se como essencial na abordagem qualitativa, pois permite ao pesquisador ter um roteiro de perguntas pré-definido, que serve como guia para a entrevista. Nesse sentido, a entrevista foi realizada junto a servidores da diretoria, órgãos de apoio ao ensino (Biblioteca, Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAPE) e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)); professores de Língua Portuguesa de estudantes com deficiência visual; e estudantes com deficiência visual dos cursos técnicos de Edificações e Informática Integrados ao Ensino Médio no CBV/IFRR que aceitaram participar do estudo.

O objetivo foi coletar informações que aprofundassem o conhecimento acerca da acessibilidade literária e atendimento de estudantes com deficiência, cujos achados contribuíssem para reflexões que culminassem com o objetivo geral da pesquisa de analisar em que medida o *Campus Boa Vista/IFRR*, atende às demandas de inclusão relacionadas à acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual, matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, especificamente aos textos da Literatura previstos no Plano de Ensino de Língua Portuguesa.

A flexibilidade da metodologia permitiu explorar tópicos emergentes, obter informações detalhadas e que os entrevistados ficassem à vontade para compartilhar suas experiências e pontos de vista de forma autêntica, o que garantiu uma perspectiva

genuína aos dados. Os achados que seguem são oriundos das transcrições das entrevistas concedidas por 1 servidor da Diretoria, 1 da Biblioteca, 2 da CAES, 1 do DAPE, 1 do NAPNE. Após a transcrição das entrevistas, seguindo os procedimentos de Creswell (2010), os dados foram submetidos à codificação e categorização que guiaram a compilação dos achados.

As reflexões representam as falas desses servidores, das quais se destacam questões relacionadas ao contexto da inclusão no CBV/IFRR, que investigou a compreensão dos entrevistados sobre inclusão e acessibilidade literária, a capacitação para atender estudante com deficiência visual e os recursos e estratégias de acessibilidade literária disponíveis no Campus. Tratam ainda do acompanhamento e práticas de acessibilidade literária para identificação de necessidades e demandas de estudantes com deficiência visual, ações voltadas à acessibilidade literária e acompanhamento da trajetória acadêmica, colaboração e trabalho em equipe para a promoção da acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual. E por fim, a visão institucional e compromisso com a acessibilidade literária em observância aos documentos institucionais, aos desafios e perspectivas e compromisso institucional para a promoção da acessibilidade literária de estudantes no CBV/IFRR.

Os servidores entrevistados destacaram a importância de tratar os estudantes com deficiência visual da mesma forma que os demais são tratados, reconhecendo que a inclusão não deve se resumir-se à matrícula, mas, além disso, ao apoio contínuo e à oferta das condições necessárias ao desenvolvimento integral e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência. Resultante desse entendimento, a inclusão deve ser vivenciada como um meio de superação de barreiras que depende de iniciativas para implementação de iniciativas de suporte material, tecnológico e pedagógico para garantir aos estudantes com deficiência visual igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em relação aos demais estudantes.

Os relatos demonstraram ser fundamental que a Instituição esteja preparada para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência visual, não apenas de maneira superficial, mas de forma efetiva. Nesse propósito, reflete-se sobre a importância de ir além das obrigações legais e buscar estratégias e práticas para garantir a permanência e êxito dos estudantes com deficiência visual por meio da oferta de um processo educativo inclusivo na EPT.

Quanto à capacitação para atender estudantes com deficiência visual foi revelada uma diversidade de experiências e disposições. Enquanto alguns entrevistados demonstraram um histórico de formação e cursos específicos que contribuem para uma compreensão mais profunda da inclusão e acessibilidade literária, outros possuem formações mais generalizadas em educação especial. No entanto, foi encorajador observar que a maioria dos servidores entrevistados do CBV/IFRR reconhece a importância de adquirir conhecimentos mais específicos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiência visual.



A reflexão que se faz a respeito dos recursos e estratégias de acessibilidade literária indica que o fato de o CBV/IFRR ter recursos de tecnologia assistiva e uma sala multifuncional equipada com uma variedade de recursos voltados para estudantes com baixa visão e cegueira, embora seja um passo importante em direção à acessibilidade, por si só não é suficiente para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Afinal, a eficácia desses recursos é fortemente influenciada pela presença de profissionais capacitados e sensíveis, que possam oferecer um atendimento humano e personalizado, considerando as particularidades de cada estudante. Portanto, além de recursos, a capacitação e o comprometimento dos profissionais desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e acessível na EPT do CBV/IFRR.

Com relação às necessidades e demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência visual, foi constatado que após anamnese feita pelo NAPNE, é enviado um documento (em formato de lista) que é socializado com os professores durante um encontro pedagógico, onde o NAPNE apresenta cada estudante e compartilha as especificidades de cada um. Posteriormente, o documento (em formato de lista) é enviado aos professores via e-mail. Em casos específicos que demandam atenção individualizada, são realizados encontros adicionais. A equipe multidisciplinar é convocada para discutir o caso e definir o melhor direcionamento de apoio.

No entanto, embora essa metodologia seja eficaz em termos de organização e comunicação, é importante considerar a humanização e a visão mais ampla da inclusão e da acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual na EPT, além de procedimentos formais. Isso significa não apenas atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual, mas também criar um ambiente inclusivo que os valorize e os trate de maneira equitativa. Portanto, é essencial equilibrar essa abordagem estruturada com uma compreensão mais ampla das questões de inclusão e acessibilidade literária.

Algumas falas sobre o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR merecem destaque e reflexão. Pois, apontam para o acompanhamento feito via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) adotando-se como parâmetros, principalmente as notas. Diante disso, a Instituição precisa refletir e considerar o ideal da formação humana e integral proposto pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Afinal, essa abordagem revela uma limitação no acompanhamento dos estudantes com deficiência visual, que a princípio restringe-se ao monitoramento das notas por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), parecendo centrar-se primordialmente no desempenho acadêmico.

Neste contexto, a atenção individualizada, quando ocorre, aparentemente vincula-se às notas abaixo da média, o que demonstra que o acompanhamento tende a focar principalmente nas questões acadêmicas, deixando em segundo plano outras dimensões igualmente cruciais da formação integral, contrapondo-se ao ideal da EPT



que busca promover uma formação que integre todas as dimensões da vida do estudante, incluindo o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além do desempenho acadêmico.

Outra reflexão, diz respeito à eficácia do SUAP suscetível à disponibilidade de recursos humanos e ao tempo investido em sua alimentação e encaminhamentos para atendimento das demandas. O sistema estabelece um fluxo, mas essa fluidez pode ser comprometida pela limitação de recursos humanos, o que levanta a dúvida sobre como garantir um acompanhamento eficiente e ágil das demandas dos estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR. Enquanto o SUAP é um instrumento potencialmente útil, a limitação de recursos humanos e a demanda por tempo adequado para alimentação e encaminhamento podem atrasar o atendimento das demandas.

Além do SUAP, outra ferramenta empregada no CBV/IFRR para acompanhar a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência visual são os relatórios e registros que monitoram a frequência e o acesso de todos os estudantes aos serviços oferecidos pela assistência social. Um exemplo é o uso da biometria no restaurante, que permite obter dados quantitativos sobre a presença dos estudantes no local. Há ainda o monitoramento por meio do auxílio transporte, onde a conta bancária do estudante é nominal, possibilitando a verificação do recebimento do benefício e frequência de uso. Todavia, o restaurante é apontado como o principal indicador para monitorar a presença dos estudantes na Instituição.

A análise das informações a respeito do acompanhamento da trajetória acadêmica sugere uma reflexão emergente. Embora recursos como a biometria no restaurante e o monitoramento por meio do auxílio transporte possam oferecer vantagens para verificar a presença dos estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR, há uma lacuna que se torna aparente. Esses recursos concentram-se na mensuração da presença física dos estudantes, deixando uma interrogação quanto ao acompanhamento da rotina de sala de aula e do engajamento nas atividades acadêmicas. Enquanto esses recursos são valiosos para verificar se o estudante esteve ou não presente no CBV/IFRR, eles não fornecem insights abrangentes sobre a eficácia das experiências de aprendizado e inclusão que os estudantes com deficiência visual estão vivenciando no ambiente educacional. A análise profunda desses aspectos permanece uma consideração importante quando se busca compreender verdadeiramente o impacto das estratégias de acompanhamento.

É válido ressaltar que mesmo não havendo relato de ações voltadas à acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual, a menção da ação para estudantes com deficiência auditiva, sugere que há, no CBV/IFRR, a consciência em consolidar parcerias e desenvolver iniciativas em prol da inclusão e acessibilidade para diferentes grupos de estudantes com deficiência. O que falta, é apenas um olhar direcionado e intencional para a promoção da acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual. Isso pode revelar lacunas na comunicação, nas intenções e na implementação efetiva de ações para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência, de um modo geral.

Apesar de não terem sido detalhadas ações colaborativas voltadas para a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual, a menção da ação para estudantes com deficiência auditiva, sugere que há, no CBV/IFRR, a consciência em consolidar parcerias e desenvolver iniciativas em prol da inclusão e acessibilidade para diferentes grupos de estudantes com deficiência. O que falta, é apenas um olhar direcionado e intencional para a promoção da acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual. Isso pode revelar lacunas na comunicação, nas intenções e na implementação efetiva de ações para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência, de um modo geral.

Logo, ao refletir sobre os achados na análise dos documentos e na fala dos entrevistados, percebe-se que para avançar no processo de oferta de uma educação inclusiva, o CBV/IFRR precisa normatizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), já com diretrizes em Lei, para promover a acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual, dando-lhes visibilidade e garantia de usufruir seus direitos.

Quanto ao compromisso institucional com a acessibilidade literária no CBV/IFRR, os entrevistados destacaram vários documentos institucionais que fornecem respaldo para as ações de inclusão e acessibilidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no CBV/IFRR. Isso inclui documentos como a Organização Didática, o Regimento do NAPNE, o Regimento da Biblioteca, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Proposta Pedagógica Institucional (PPI) e os Planos de Curso. Apesar da presença dessas normativas, é notável que haja uma lacuna no que diz respeito à acessibilidade literária específica para estudantes com deficiência visual, pois os documentos parecem focar mais em aspectos gerais de inclusão e suporte, enquanto não abordam detalhadamente as necessidades desses estudantes em relação ao acesso ao conteúdo literário.

Isso sugere uma reflexão a respeito da implementação de diretrizes específicas que normatizem a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR, garantindo que estes estudantes tenham visibilidade e acesso adequado aos recursos educacionais. Fica denotado que há espaço para ajustamentos na abordagem específica que trata da acessibilidade literária para estudantes com deficiência visual nas normativas existentes no CBV/IFRR. Essas melhorias podem contribuir para garantir que os estudantes com deficiência visual tenham igualdade de oportunidades educacionais. É válido frisar que o respaldo normativo é indispensável para assegurar que as instituições de ensino cumpram suas responsabilidades e promovam um ambiente educacional inclusivo para todos os estudantes.

Os desafios apontados pelos entrevistados refletem a formação na área, que segundo eles é crucial para adquirir conhecimento sobre como atender a acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual, o que incluiria capacitação para adaptar materiais didáticos de forma adequada. Outro desafio diz respeito à sensibilização e comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino para o enfrentamento das barreiras atitudinais que obstaculizam a aprendizagem dos estudantes com deficiência

visual e que ainda podem culminar em resistência à implementação de ações inclusivas nas normativas do CBV/IFRR. Além disso, para saber orientar alguns estudantes que podem enfrentar desafios emocionais para aceitar e utilizar tecnologias assistivas, como lupa ou régua, devido a vergonha ou constrangimento.

Para que ocorra a superação dos desafios, é indispensável reflexão sobre o ato de incluir. É cabível aqui considerar a acessibilidade literária não apenas como uma obrigação legal, mas como uma tecnologia assistiva essencial e humanizada que oportuniza a todos os estudantes com deficiência visual a equidade no acesso à informação e formação integral. É um processo contínuo de aprendizado e adaptação que deve ser abraçado por todas as instituições de ensino, para que cada estudante, independentemente de suas capacidades ou desafios, possa alcançar seu pleno potencial no ambiente educacional e, posteriormente, na vida profissional.

Os entrevistados expressaram a esperança de que o desenvolvimento de produtos educacionais e materiais adaptados, como parte de iniciativas advindas de programas como o PROFEPT, possa contribuir para a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual no futuro.

Após reflexão, percebe-se que o IFRR tem promovido a acessibilidade e mostra-se ciente, pela observância das ações contempladas em documentos institucionais como PDI, que deve haver investimento em formação e em recursos – materiais, didáticos e pedagógicos – para atender adequadamente os estudantes com deficiência. Entretanto, há muito a ser desenvolvido e normatizado, inclusive a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual. Mas a Instituição está aberta e comprometida em buscar soluções que garantam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas deficiências.

O ato de incluir é complexo e deve ser contínuo, com investimentos planejados de forma a favorecer um processo educativo inclusivo. A perspectiva reforça a importância das políticas de inclusão e acessibilidades para proporcionar, aos estudantes com deficiência visual, as ferramentas que levem à superação das barreiras que obstaculizam a formação integral. Com olhar rijo na permanência e êxito acadêmico, como também na inserção no mundo do trabalho, refletindo o compromisso em garantir a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas deficiências, abrindo caminhos para um futuro inclusivo e justo.

Nos achados e reflexões resultantes das entrevistas concedidas por três professores de Língua Portuguesa de estudantes com deficiência visual foi observada uma distribuição linear entre o tempo de atuação e a formação acadêmica no perfil dos três entrevistados, todos com doutorado e 1 ano de atuação no CBV/IFRR, com variação no tempo de atuação no magistério entre 26 e 9 anos.

A seguir serão apresentadas as percepções dos entrevistados acerca da compreensão sobre inclusão de estudantes com deficiência visual, os desafios e dificuldades enfrentadas

e os recursos disponíveis para a promoção da acessibilidade literária desses estudantes. Outra abordagem diz respeito ao atendimento e conhecimento prévio sobre matrícula de estudantes com deficiência visual, o suporte institucional recebido e o atendimento ofertado aos estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR.

Os entrevistados demonstraram compreensão reflexiva e positiva em relação à inclusão de estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR. Eles reconhecem que a inclusão vai além de simplesmente colocar os estudantes em sala de aula, deram ênfase à importância de criar condições adequadas para que os estudantes tenham acesso ao conteúdo e possam participar plenamente das atividades em sala de aula. Outro ponto positivo na fala dos professores foi a disposição para a aprendizagem contínua e a melhoria das práticas docentes, quando é manifestada a abertura a instigação e cobrança para que haja reflexão sobre a *práxis*. Essa atitude aberta é essencial para promover uma educação inclusiva e equitativa, onde cada estudante, considerando suas limitações específicas e necessidades, tenha a oportunidade de alcançar os mesmos objetivos educacionais.

Além disso, os entrevistados reconhecem a complexidade do processo educativo inclusivo e a importância de ajustar abordagens tradicionais para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, perpassando por uma reflexão sobre as ementas e abordagens do Plano de Ensino para atender às especificidades desses estudantes, com foco na inclusão como um movimento que busca a integração e participação de todos, independentemente de seu desenvolvimento típico ou atípico. Essa compreensão ampla da inclusão e a disposição para aprender mais sobre a acessibilidade literária refletem um compromisso com a criação de um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados.

Alguns entrevistados reconhecem que a inclusão de estudantes com deficiência visual é uma tarefa complexa. Isso se deve à necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender às especificidades individuais de cada estudante com deficiência, o que exige planejamento cuidadoso. A diversidade de necessidades específicas entre os estudantes com deficiência também é destacada como um desafio. Enquanto alguns podem precisar de adaptações específicas nos materiais de ensino, outros podem necessitar de abordagens pedagógicas diferentes. Lidar com essa diversidade é uma tarefa que exige sensibilidade e preparação por parte dos professores. O que demanda tempo e recursos para preparar materiais educacionais adequados.

Por outro lado, alguns entrevistados demonstraram uma atitude positiva em relação à inclusão. Eles enfatizaram a importância da preparação dos professores para lidar com a diversidade que podem encontrar em suas turmas. Isso inclui não apenas estudantes com deficiência visual, mas também outros tipos de deficiências ou comprometimentos. A abertura para adaptar-se às necessidades dos estudantes com deficiência é vista como fundamental para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

As respostas dos entrevistados revelaram uma variedade de conhecimento sobre os recursos de tecnologia assistiva disponíveis no CBV/IFRR para promover a acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual. Isso pode ser atribuído à

falta de demanda específica por esses recursos até o momento. Numa reflexão geral, as respostas destacaram a necessidade de uma abordagem abrangente para promover a acessibilidade literária no CBV/IFRR. Isso inclui não apenas disponibilizar recursos, mas também sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos no processo educativo para que possam atender de forma integral às necessidades dos estudantes com deficiência visual. A falta de demanda imediata não deve ser vista como um motivo para negligenciar a preparação para a inclusão, mas sim como uma oportunidade de criar um ambiente inclusivo desde o início, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de acesso ao conteúdo literário.

Quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência visual, a reflexão a ser feita a partir das respostas dos professores é a eficácia da comunicação e do apoio institucional para garantir uma inclusão efetiva de estudantes com deficiência visual. Isso ressalta a importância de quebrar barreiras de comunicação e sensibilizar os docentes sobre a diversidade de necessidades dos estudantes com deficiência visual. É fundamental que os professores estejam cientes das características individuais dos estudantes para adaptar suas práticas de ensino de maneira adequada.

As respostas também evidenciaram o papel desempenhado pelo NAPNE. O Núcleo atua como uma ponte de comunicação entre a administração e os docentes, fornecendo informações vitais sobre os estudantes com deficiência visual e suas necessidades específicas. A atuação do NAPNE demonstra um compromisso do CBV/IFRR com o processo educativo inclusivo. Todavia, deve-se reconhecer que existem desafios a serem superados. Mesmo com os esforços, os entrevistados mencionaram dificuldades no processo de inclusão, sugerindo que a jornada em direção a educação verdadeiramente inclusiva deva ser contínua. Portanto, a reflexão final é que a melhoria na comunicação e no suporte é um passo importante, mas deve ser acompanhada por um compromisso contínuo com a inclusão e a acessibilidade literária para garantir que todos os estudantes com deficiência tenham igualdade de oportunidades educacionais.

Segundo os entrevistados, o suporte institucional é extremamente relevante à promoção da inclusão e acessibilidade literária no CBV/IFRR. Por outro lado, as respostas indicaram que os professores não solicitaram suporte específico para o atendimento de estudantes com deficiência visual, o que levanta reflexões sobre a eficiência e atuação do suporte institucional. Tais reflexões podem sinalizar ao fato de que alguns professores se sentem confiantes em lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência visual por conta própria, mas também pode apontar para a necessidade de maior atuação, divulgação e sensibilização sobre o suporte institucional. Portanto, o suporte institucional é essencial para garantir que todos os professores estejam plenamente informados e capacitados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A análise geral das respostas dos professores revela diferentes abordagens no atendimento de estudantes com deficiência visual, refletindo uma variedade de



experiências e perspectivas. Foi demonstrada uma postura sensível e inclusiva, sendo mencionada a adaptação de material didático e ambiente de aprendizagem virtual para facilitar o acesso dos estudantes com deficiência visual.

No entanto, é importante lembrar que, mesmo com uma abordagem inclusiva, cada estudante com deficiência visual pode ter necessidades específicas que exigem adaptações individuais. As respostas dos professores indicam a abordagem sensível, aberta e adaptável para atender de forma integral e humanizada as demandas de estudantes com deficiência visual, reconhecendo que a inclusão eficaz requer um compromisso contínuo com a capacitação, suporte institucional e a adaptação das práticas pedagógicas e ambiente educacional.

Com relação à acessibilidade literária, os achados apontaram para a falta de interação entre os professores e a Biblioteca do CBV/IFRR para a promoção da acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual. A reflexão que precisa ser feita baste parte do entendimento dos porquês. Talvez pela falta de oportunidade ou ainda pelo desconhecimento de atividades específicas relacionadas à acessibilidade literária realizada pela Biblioteca e/ou sobre o acervo adaptado na disponível. O fato levanta, mais uma vez, reflexões sobre a comunicação entre os setores/ambientes pedagógicos do CBV/IFRR envolvidos no processo educativo e a importância de divulgação dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis no CBV/IFRR. Leva a refletir também sobre a atuação da Biblioteca do CBV/IFRR na promoção da acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual.

As práticas em relação ao uso de textos literários no Plano de Ensino de Língua Portuguesa reveladas refletem algumas observações importantes. Todos os entrevistados destacaram que os textos literários são disponibilizados no formato digital, utilizando meios como WhatsApp, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou slides em aulas presenciais. Segundo eles, essa abordagem permite uma maior flexibilidade no acesso aos textos literários por parte dos estudantes com deficiência visual. Nenhum entrevistado mencionou a realização de adaptações específicas nos textos literários para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Embora seja possível aumentar o tamanho da fonte nos textos digitais, essa abordagem pode não ser eficaz quando acessados em dispositivos com telas pequenas, como celulares. Portanto, a ausência de adaptações pode representar uma barreira para o acesso efetivo ao conteúdo literário por parte dos estudantes com deficiência visual.

É importante ressaltar que a disponibilização de textos literários em formatos acessíveis, como as sonoras, não foi mencionada pelos entrevistados, o que pode limitar a participação plena dos estudantes com deficiência visual nas atividades de letramento literário, uma vez que eles podem enfrentar dificuldades significativas na leitura de textos não adaptados. Portanto, a implementação de estratégias de acessibilidade literária, como a disponibilização de textos em formato sonoro, pode ser indispensável para garantir uma experiência inclusiva e enriquecedora no acesso à Literatura para todos os estudantes.



A reflexão acerca das perspectivas dos entrevistados sobre o uso de textos literários em formato sonoro revela um consenso sobre a importância desse recurso na promoção da acessibilidade literária e inclusão dos estudantes com deficiência visual no contexto do CBV/IFRR. Houve consenso entre os professores entrevistados ao reconhecer e valorizar os textos em formato sonoro como uma ferramenta essencial para promover a acessibilidade literária, a inclusão e a apreciação da literatura por parte dos estudantes com deficiência visual. Essa perspectiva comum reflete a importância de o CBV/IFRR adotar abordagens inclusivas e acessíveis no acesso à Literatura para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de se envolver plenamente com o mundo da Literatura, o que contribuirá com a formação integral.

Os achados obtidos a partir das transcrições das entrevistas concedidas por três estudantes com deficiência visual matriculados nos cursos técnicos de Edificações e Informática Integrados ao Ensino Médio no CBV/IFRR, refletem suas experiências e dificuldades com relação à acessibilidade literária, cujo perfil varia em idade, gênero e tipos de deficiência visual que afetam sua capacidade de enxergar.

Todos os estudantes têm alguma dificuldade para enxergar e fazem uso de óculos. As condições específicas variam entre baixa visão, miopia e visão monocular decorrente de ambliopia. Além disso, todos apresentam quadro progressivo de deficiência visual, o que pode indicar que seus prognósticos podem se agravar ao longo do tempo. Essas informações são importantes para compreender as necessidades específicas individuais de cada estudante em relação à acessibilidade literária e a urgência em discutir e buscar recursos que, além de promover a acessibilidade literária, contribuam para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência visual no processo educativo.

Para aprofundar o entendimento sobre acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual em relação aos textos previstos no Plano de Ensino de Língua Portuguesa, foram utilizados códigos e categorias que abordaram a experiência de acesso à Literatura obtendo relatos sobre as primeiras dificuldades no acesso à literatura, o uso de recursos de acessibilidade e fontes e formatos de leitura preferidos. A respeito do processo de inclusão no CBV/IFRR abordou-se o acolhimento e conhecimento da deficiência visual, a percepção de inclusão e ações e políticas de inclusão do CBV/IFRR. E finalmente, relatos a respeito da leitura e engajamento literário que abordou a frequência e hábito de leitura, preferências de leitura e uso de textos indicados por professores e fontes de busca de livros e textos.

As experiências compartilhadas pelos entrevistados revelaram insights importantes sobre a importância da comunicação aberta, do diagnóstico precoce e das adaptações para estudantes com deficiência visual inseridos no ambiente escolar. Dos três estudantes com deficiência visual, um passou pela definição de diagnóstico mais tardio quanto sua condição visual levando-o a enfrentar desafios, antes de ingressar no CBV/IFRR, como ser colocado para sentar-se no fundo da sala de aula onde sua visão era

comprometida. Enfrentou ainda a relutância em compartilhar suas dificuldades com os professores e colegas por medo de sofrer bullying.

Esse ressalta a importância de criar um ambiente acolhedor e sensível para que os estudantes com deficiência visual se sintam à vontade para buscar ajuda e suporte, representando da mesma forma outro ponto que merece reflexão aprofundada dos envolvidos no processo educativo no CBV/IFRR.

Os relatos dos estudantes evidenciaram estratégias de adaptação individuais para superar as dificuldades devido à deficiência visual. Um dos entrevistados menciona manter o livro próximo ao rosto e usar óculos como apoio para a leitura. Essa abordagem reflete a importância de reconhecer que cada pessoa com deficiência visual pode desenvolver estratégias únicas. As instituições de ensino devem estar preparadas para oferecer várias opções de acessibilidade literária. Outro entrevistado relata cansaço ao ler por longos períodos, talvez devido ao esforço visual. Mesmo com o uso de óculos, mencionou situações em que esse recurso não é eficaz, especialmente com textos pequenos, o que enfatiza a necessidade de sensibilizar os estudantes sobre o uso de tecnologia assistiva disponíveis no CBV/IFRR.

Cada estudante é único, e suas necessidades podem variar. Portanto, é fundamental fornecer um atendimento individualizado e oferecer uma variedade de recursos e estratégias para garantir a acessibilidade literária e formação integral para todos os estudantes com deficiência visual matriculados no CBV/IFRR.

A partir dos relatos fornecidos pelos estudantes com deficiência visual foi possível ter uma visão abrangente de suas preferências e experiências em relação à acessibilidade literária. Um dos entrevistados expressou preferência pelo formato digital, especialmente a leitura em telas de celular, devido à facilidade de acesso, ampliação e praticidade. Embora não tenha experiência com textos em formato sonoro, mostrou-se aberto a essa possibilidade como potencial de ajuda para sua leitura. Outros demonstraram preferência pelo formato físico dos livros, destacando sua preferência pela leitura em papel, mas manifestaram receptividade à ideia de textos em formato sonoro como recurso de acessibilidade literária. Reconheceram que essa opção poderia beneficiar não apenas estudantes com deficiência visual, mas também outros públicos, como aqueles com dificuldades de atenção ou visão temporariamente comprometida. Além disso, viram os textos em formato sonoro como uma alternativa viável para facilitar a leitura.

Percebe-se que há disposição dos estudantes com deficiência visual em explorar novos recursos para melhorar sua acessibilidade literária. Isso sublinha a importância de oferecer opções variadas e flexíveis para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência visual.

Quanto ao tema inclusão, os relatos dos estudantes indicam o processo de ingresso no Instituto Federal de Roraima (IFRR) por meio de um processo seletivo com cotas destinadas a pessoas com deficiência. Em suas falas, os estudantes com deficiência

visual ressaltaram a relevância do acolhimento prestado pelo NAPNE no CBV/IFRR, evidenciando sua importância para levantar suas necessidades específicas.

Contudo, é imprescindível para a efetiva oferta de um processo educativo inclusivo que se reflita sobre a continuidade da abordagem contínua nesse atendimento, que deve ser sensível para atender às necessidades em constante mudança dos estudantes com deficiência visual ao longo de sua trajetória acadêmica no CBV/IFRR, enfatizando a importância da comunicação contínua entre os estudantes com deficiência visual e todas as partes envolvidas no processo educacional.

No decorrer das falas dos estudantes com deficiência visual foi sendo apontada uma percepção geral positiva em relação CBV/IFRR, como uma instituição de educação inclusiva. Esse aspecto é bastante encorajador, sugerindo que o IFRR está seguindo um caminho positivo em termos de inclusão de estudantes com deficiência visual. Essa visão favorável pode ser atribuída a vários fatores, incluindo o acolhimento e apoio proporcionado pelo NAPNE e pela equipe pedagógica. Esses elementos criaram, para os entrevistados, um ambiente acolhedor onde se sentem bem-vindos e compreendidos em suas necessidades. Além disso, o comprometimento dos professores em entender e atender às necessidades individuais dos estudantes provavelmente contribuiu para essa percepção positiva.

É crucial ressaltar que esses relatos representam percepções individuais e que uma abordagem mais ampla e baseada em evidências, envolvendo pesquisas detalhadas poderia investigar com maior profundidade as demais áreas do atendimento de estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR.

Na jornada investigativa sobre o atendimento dos estudantes com deficiência visual no CBV/IFRR, algumas ações foram mencionadas pelos entrevistados, como a sinalização tátil no chão, as comemorações especiais alusivas ao dia do Deficiente Físico e o suporte oferecido pelo NAPNE, refletindo um esforço da Instituição em promover a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência visual no *Campus*. Essas iniciativas, como a sinalização tátil, são especialmente importantes para facilitar a locomoção e a orientação dos estudantes com deficiência visual no ambiente escolar. Porém, ficou evidente que há lacunas e desafios a serem superados. A falta de conhecimento por parte dos estudantes com deficiência visual entrevistados sobre palestras, exibição de filmes ou outras campanhas de sensibilização relacionadas à deficiência, reflete a necessidade de melhorar a divulgação, promoção e sensibilização quanto ao respeito à diversidade, dando ênfase ao investimento contínuo em programas inclusivos que promovam uma cultura de respeito e solidariedade em relação às pessoas com deficiência.

A menção de que os estudantes recorrem ao NAPNE sempre que precisam de ajuda ou têm dúvidas é positiva, destacando a importância desse órgão de apoio ao ensino. Mas, ressalta-se a necessidade de comunicação eficaz para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, tenham conhecimento dos serviços e recursos disponíveis para eles no CBV/IFRR. Isso pode incluir uma divulgação mais clara

e acessível das informações sobre os demais órgãos de apoio ao ensino, para garantir que todos os estudantes saibam como acessar o suporte de que precisam quando necessário.

Um olhar mais direcionado sobre a acessibilidade literária dos estudantes com deficiência visual evidencia algumas considerações importantes sobre a relação entre a deficiência visual e a leitura, como as estratégias e adaptações pessoais que os estudantes entrevistados utilizam para tornar a leitura acessível e confortável, por exemplo, aproximar o livro do rosto, usar óculos ou lentes específicos para a leitura. Ficou claro que todos os entrevistados têm um interesse pela leitura, o que ressalta a importância de difundir a acessibilidade literária entre estudantes com deficiência visual, reconhecendo que a Literatura é uma fonte de conhecimento, entretenimento e desenvolvimento integral.

É fundamental entender que as adaptações e estratégias individuais variam de pessoa para pessoa, e isso não deve ser interpretado como uma negação da deficiência, mas sim como uma maneira de enfrentar as dificuldades de forma eficaz e continuar a participar ativamente da vida acadêmica e da sociedade. Logo, a abordagem inclusiva do CBV/IFRR deve se concentrar em oferecer suporte, recursos e flexibilidade para atender às necessidades individuais de cada estudante com deficiência visual, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades de acesso à leitura e à educação.

Com as análises foram sendo revelados diferentes perfis de leitores entre os entrevistados, com nuances relacionadas às suas condições individuais e preferências pessoais, denotando a importância de reconhecer as diferentes preferências e perfis de leitores entre os estudantes com deficiência visual e adaptar as abordagens de ensino e os materiais de leitura de acordo com suas necessidades e interesses individuais. Promover o gosto pela leitura e oferecer acesso a materiais relevantes pode enriquecer a experiência acadêmica e pessoal desses estudantes, independentemente de suas condições.

Sobre o acesso aos materiais de leitura recomendados pelos professores e frequência à Biblioteca, os estudantes com deficiência visual entrevistados destacaram alguns pontos. Houve demonstração de interesse em cumprir as demandas acadêmicas e ler os textos indicados pelos professores, mas a frequência à Biblioteca parece ser limitada, o que indica uma reflexão relevante a ser explorada para entender os padrões de acesso à Biblioteca e identificar possíveis barreiras que afetam a utilização dos recursos do ambiente. Foi mencionada a falta de informações sobre os materiais de leitura adaptados na Biblioteca, o que reforça a necessidade de melhorar a comunicação e a divulgação desses recursos no CBV/IFRR.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que está em andamento no *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima (CBV/IFRR) tem evidenciado uma série de aspectos relevantes para reflexões acerca do processo educativo inclusivo e acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual. Ao analisar os resultados, evidencia-se que existem convergências e

desafios significativos que a instituição precisa enfrentar para promover uma inclusão efetiva e formação integral de estudantes com deficiência visual.

Uma das principais convergências é a compreensão ampla de que a inclusão vai além da mera matrícula desses estudantes, englobando a criação de condições adequadas para que tenham as mesmas oportunidades educacionais que seus colegas, incluindo o acesso a recursos de Tecnologia Assistiva (TA), o apoio de profissionais capacitados e uma abordagem pedagógica sensível às suas necessidades individuais.

Outra convergência importante é a presença de documentos institucionais do IFRR que normatizam os órgãos de apoio ao ensino estabelecido como suporte aos profissionais envolvidos no processo educativo, como também aos estudantes com deficiência, como é o caso do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Organização Didática, Regimento Geral, Regimento do NAPNE, o Regimento da Biblioteca, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Proposta Pedagógica Institucional (PPI) e os Planos de Curso.

A colaboração e integração entre os diferentes setores do CBV/IFRR, como Biblioteca, NAPNE, Centro de Atendimento Especializado (CAES), Departamento de Apoio Pedagógico (DAPE), direção e professores, são abordados nos achados nas transcrições das entrevistas como indispensáveis para garantir uma atuação integrada em prol da formação integral, inclusão e acessibilidade literária de estudantes com deficiência visual. É fundamental estabelecer uma comunicação intencional e eficiente, envolvendo todos os que participam do processo educativo no CBV/IFRR, inclusive os estudantes com deficiência, para identificar e atender de forma ágil as demandas dos estudantes que necessitam de atendimento às necessidades específicas.

Dessa forma, compreender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual é imprescindível para ofertar uma educação integral e verdadeiramente inclusiva, para isso, o IFRR precisa desenvolver iniciativas direcionadas para implementação de políticas institucionais que atendam a acessibilidade em todas as suas manifestações, inclusive a literária. Isso pode incluir a implementação de programas de sensibilização para toda a comunidade acadêmica, com o objetivo de promover a compreensão e o respeito à diversidade e às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Identificar e fomentar recursos adicionais que apoiem os estudantes com deficiência visual em suas atividades acadêmicas, como a disponibilização de materiais em formatos acessíveis, a utilização de tecnologias assistivas e a oferta de suporte individualizado quando necessário.

Ao considerar as vozes e perspectivas dos estudantes com deficiência visual, o IFRR estaria em uma posição robusta para promover a educação verdadeiramente inclusiva, tornando-se uma referência para outras instituições de ensino que buscam garantir a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento acadêmico integral e a formação omnilateral de todos os estudantes.



## REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. Ensaios pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 281.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Estabelece a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida.** Brasília, 30 de setembro de 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 03 out 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Tecnologia Assistiva.** MEC, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tecnologia Assistiva: recomendações para políticas públicas.** MEC/SEESP, Brasília, DF, 2009.
- CIAVATTA, Maria. **O Ensino Médio Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.



DADOS RORAIMA. **Caderno: rede federal e privada – 2003 a 2022**. Fonte: INEP Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados Roraima. Disponível em: <http://dadosroraima.com/2022/11/resultado-do-ideb-2021-do-estado-de-roraima/>. Acesso em: 15 jun 2023.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq., São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Letramento e alfabetização. Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr nº 25, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# O DISCURSO DE ÓDIO COMO DISPOSITIVO PARA MATAR

*Valéria Crístian Soares Ramos da Silva (UEPA)*

[caeteh@gmail.com](mailto:caeteh@gmail.com)

*Rennan Santos de Sousa (UEPA)*

[santosrennan34@gmail.com](mailto:santosrennan34@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos discursos de ódio proferidos em diferentes contextos contra a comunidade LGBTQIA+<sup>1</sup>, principalmente contra lésbicas, gays e travestis, cujos exemplos foram analisados.

O trabalho tem como objetivo geral a análise dos discursos de ódio destacando as regularidades de enunciados que ativam dispositivos de morte estudados pela ótica do conceito de biopolítica foucaultiano em diálogo com o conceito de Dispositivo de Agamben.

A temática em questão não apenas alinha-se às preocupações éticas e humanitárias inerentes ao campo, mas contribui para a formação de profissionais de Letras mais conscientes e capacitados a enfrentar desafios linguísticos contemporâneos, promovendo assim, a construção de ambientes mais inclusivos e respeitosos. A pesquisa nesse tema não apenas enriquece o repertório acadêmico, mas também amplia as fronteiras da compreensão linguística preparando os estudantes de Letras para uma atuação comprometida com o respeito à diversidade e a igualdade e no combate ao preconceito.

Ao examinar o funcionamento do discurso de ódio tanto no passado quanto no presente podemos compreender como determinadas narrativas se desdobraram influenciando os processos político e cultural de diferentes épocas e como essas narrativas se fizeram presentes em sistemas de poder e ideologias materializadas em discursos contra pessoas LGBTQIA+.

Neste trabalho, tornou-se importante destacar que os enunciados não são usados por acaso, assim, sua emergência em um determinado momento depende de uma complexa rede de relações sociais, políticas, históricas, econômicas, entre outras, com objetivo definido, mesmo que não esteja explícito.

O artigo segmenta-se em seis tópicos. No primeiro tópico exploramos as conceituações de discurso de ódio em diferentes teóricos; no segundo, buscamos traçar um panorama a respeito da comunidade LGBTQIA+ enfatizando as perseguições,

---

<sup>1</sup> A sigla LGBTQIA+ significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Agênero e outras orientações sexuais e identidade de gênero, representadas pelo símbolo de “mais” (+). Utilizaremos a referida sigla no texto para nos referirmos a essa comunidade.

lutas e conquistas dessa comunidade; a seguir, abordamos os conceitos de enunciado, discurso e dispositivo. No quarto tópico tratamos respectivamente sobre a metodologia adotada para a investigação e análise. A seguir, analisamos o *corpus* a partir do método arqueogenealógico em diálogo com o conceito de dispositivo em Agamben (2006). Nas considerações finais retomamos o objetivo geral e apresentamos as respostas emanadas do resultado da pesquisa. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas.

## DISCURSO DE ÓDIO

Ao explorarmos o tema do discurso de ódio, a primeira impressão que muitos possuem é a associação com palavras que menosprezam, ridicularizam e incitam a violência contra determinada pessoa ou grupo social. Contudo, é importante analisar as conceituações em diferentes teóricos a fim de entender como são estabelecidas, por meio do discurso abordado, questões históricas de subordinação que colocam determinados grupos e pessoas como alvos.

Para Meyer-Pflug (2009, p. 27) discurso de ódio “são ideias que incitem a discriminação racial, social ou religiosa em determinados grupos, na maioria das vezes as minorias”. Esses grupos de que trata a autora geralmente inclui pretos, pessoas de religiões de matriz africana, homossexuais, além de outros que também são historicamente marginalizados e subordinados. Sob essa perspectiva, observa-se que o presente conceito é regularmente uma manifestação de preconceitos, conforme o enunciador mantém externalizada a discriminação sistêmica a partir de ideologias reforçadas historicamente e que moldam a maneira como outros sujeitos interpretam o mundo frente às pessoas que não apresentam um padrão “normal” estabelecido pela sociedade.

Discursos de ódio e preconceitos estão intimamente ligados e historicamente presentes na sociedade. São ideias que permanecem por muitos anos, guardadas, resistentes e imutáveis, emergindo através de discursos e ações em determinados momentos do nosso existir quando expressamos as nossas subjetividades. Somos sujeitos históricos e carregamos conosco os discursos proferidos no decorrer de nossa existência, incluindo os discursos que sustentam e ampliam preconceitos distribuídos pelo discurso de ódio que, por sua vez, reforça visões negativas de outras pessoas sobre determinado grupo, alimentando então um ciclo prejudicial de discriminação e marginalização. Isso explicaria em parte a perpetuação de enunciados históricos homofóbicos que circulam no meio social.

Discursos funcionam como ferramentas de poder capazes de alienar as massas, levando, em alguns momentos históricos, a vários massacres, opressões e regimes totalitários. Esses eventos, seja no passado ou na contemporaneidade, são frequentemente legitimados por discursos de líderes políticos, religiosos, familiares e de instituições públicas e privadas, muitas vezes disfarçados em “pessoas de bem”, apoiados na moral e nos bons costumes. Eles revelam que seus discursos desempenham um papel crucial na formação do discurso social que desumaniza certos grupos sociais (Mbembe, 2018).

[...] De acordo com a maioria das definições, o discurso de ódio refere-se a palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar a violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas [...]” (Brugger, 2007, p. 118).

O discurso de ódio também é identificado por expressões de pensamentos, princípios e crenças que possui objetivo em diminuir, desacreditar e envergonhar uma pessoa ou comunidade específica com base em características como sexo, orientação sexual, raça, origem geográfica ou classe social (Trindade, 2022). Nessa conceituação o autor inclui claramente conceitos de “sexo e orientação sexual”. Desta maneira, podemos relacionar o discurso de ódio com o conceito de “biopoder” desenvolvido por Foucault (1998) ao buscar caminhos de análise do poder e controle social. Na nossa sociedade há uma tentativa de “controle dos corpos” de LGBTQIA+ e o “Biopoder” envolve a regulação e o controle dos corpos e da vida da população, isso inclui o controle sobre as normas e os valores sociais que moldam as identidades e as relações entre os indivíduos.

As definições estabelecidas por Trindade (2022) sobre discurso de ódio de forma análoga com as ideias de “biopoder” já apresentadas, nos fez observar que os ataques à comunidade LGBTQIA+ se distribuem ancorados em instituições que exercem poder sobre os corpos do coletivo, tais como: religião e medicina onde o grupo em discussão é historicamente apresentado como ameaçadores à vida, visto que a reprodução entre sexos iguais seja impossível. Não esqueçamos que a homossexualidade foi enquadrada como doença pela medicina a partir da década 1970 até 1990.

Nessa linha de pensamento, “micropoder” opera em um patamar mais inerente à individualidade e à estrutura social. Esse tipo de poder mantém um impacto compreendido de maneira concreta nos corpos e na vida cotidiana mantendo centralidade não apenas em uma única entidade controladora da sociedade, mas em todos os níveis do cotidiano.

O biopoder também é exercido através da discriminação, que exclui o sujeito e o silêncio, tornando-o cada vez mais submisso e dócil. Alguns autores, como por exemplo, Silva (*et al.* 2011) destaca a discriminação como um dos elementos essenciais no discurso de ódio. Para eles esse tipo de discurso: “é uma manifestação segregacionista, baseada na dicotomia superior (emissor) e inferior (atingido) e, como manifestação que é, passa a existir quando é dada a conhecer por outrem que não o próprio autor” (Silva; *et al.*, 2011, p. 447).

O discurso de ódio tenta tirar dos sujeitos a igualdade perante a lei e possui natureza em valores e ideologias que perpetuam preconceitos contra determinados grupos, estabelecendo o fracionamento entre superiores e inferiores.

No tópico seguinte faremos uma abordagem sobre a comunidade LGBTQIA+. Discorreremos a acerca da influência do cristianismo sobre esses corpos e a luta por direitos básicos dessa comunidade.

## A COMUNIDADE LGBTQIA+

Na contemporaneidade, a comunidade LGBTQIA+ é formada por um grupo de pessoas que se encontram fora das normas binárias de gênero e sexualidade, reunindo assim, como já mencionado: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e outras orientações sexuais e identidade de gênero. Historicamente essas pessoas foram marginalizadas e excluídas da representatividade social, por muito tempo permaneceram isoladas e foram perseguidas e mortas, mas esse grupo se uniu com o objetivo de buscar liberdade e direitos apesar da violência contra eles permanecer de forma implacável.

Há quem defenda que o relacionamento homoafetivo seja modismo do século XXI, no entanto, essas relações datam desde a antiguidade, em sociedades como a romana e a grega, além da existência de registros mitológicos e históricos que demonstram a existência e valorização dessas relações. Todavia, a visão e a aceitação desses afetos foram configuradas por crenças religiosas, políticas e normas sociais no transcorrer do tempo. O período medieval, por exemplo, ficou marcado pela ascensão dos dogmas e pelo poder da Igreja Católica no mundo ocidental, que passou então a estabelecer o “normal” e o “anormal” no âmbito da prática da sexualidade. Desse modo, é no período medieval que o preconceito contra as relações homoafetivas se torna mais intenso incentivado pelas ideologias religiosas, pelo poder da Igreja e do Clero.

Tendo em mente que uma esfera de poder cria um discurso de poder, a Igreja Católica estabeleceu o que era normal e abominável e que sofreria castigo divino quem se desviasse das normas estabelecidas, servindo assim, de justificativa à condenação e perseguição a homossexuais. Por exemplo, “um homem dormir com outro homem como se fosse uma mulher” é abominável, pois contradiz a ordem natural prevista pelo Criador, ao dividir os seres vivos em machos e fêmeas (Mott, 2001).

Esses preceitos religiosos ainda são usados como justificativas para perseguição de LGBTQIA+ na contemporaneidade, através de discursos proferidos em diferentes templos e redes sociais que incentivam o expurgo e até a morte desses sujeitos. Mas o que podemos perceber é que muitas reações e conquistas podem ser vistas nas lutas por direitos civis que são cruciais para entender não apenas a evolução desses direitos como também a luta para se manterem vivos.

O dia do orgulho gay é um exemplo da reação e da luta que mencionamos acima, pois possui um grande significado para essa comunidade e representa as lutas políticas iniciadas em 28 de junho de 1969 em Nova Iorque, quando a comunidade gay nova-iorquina resistiu às investidas policiais no Bar Stonewall, ponto de encontro de pessoas diversificadas em gênero e sexualidade, em um período marcado pela perseguição aos homossexuais, uma vez que a prática era considerada ilegal. Com a eclosão desse conflito, outras questões políticas foram sendo desencadeadas e alguns dos habituais frequentadores do famoso local passaram a se organizar politicamente através da Frente

de Libertação Gay. Pela importância da data acima citada, o dia 28 de junho foi então proclamado como dia do Orgulho Gay (Fry; Macrae, 1991).

No contexto brasileiro o Movimento do Grupo Homossexual, modo como era nomeado na época, tem sua origem registrado na literatura no final dos anos 1970. Nesse período, que corresponde ao contexto da “abertura”, o movimento está concentrado principalmente no eixo Rio de Janeiro - São Paulo e tem forte inflexão antiautoritária (Macrae, 2018).

Durante os anos de 1980, apesar da redução expressiva da quantidade de grupos e das dificuldades trazidas pela associação entre AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e homossexualidade, há mudanças significativas que influenciam o movimento contemporâneo, assim, a atuação passa a ser vista de modo mais pragmático, voltada para a garantia dos direitos civis e contra a discriminação e a violência dirigida a essa comunidade.

No período pós-redemocratização destacamos as relações entre partidos políticos e movimentos sociais. Essas relações deixaram de ser marcadas apenas por contatos pontuais e se converteram em canais para tornar visíveis as demandas do movimento e articulá-las politicamente. Nos anos de 1990 já havia setoriais LGBTQIA+ no Partido dos Trabalhadores e no Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados e, nos anos 2000, começaram a se organizar setoriais e ações de políticas públicas e de parlamentares, bem como candidaturas de pessoas gays, em vários outros partidos. Encontra-se, a partir disso, uma contínua construção da legitimidade dos temas da comunidade nos partidos (Simões; Fachinni, 2009). No que tange a esses direitos, vale destacar duas das principais conquistas da comunidade: a exclusão da homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID) e o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Em 2013, uma deliberação publicada pelo Conselho Nacional de Justiça assegurou o casamento homoafetivo no país, estabelecendo que tabeliães e juízes sejam proibidos de se recusar a registrar o casamento civil e a conversão de união estável civil entre homossexuais.

No que tange a criminalização de atos atentatórios a comunidade LGBTQIA+ a indiferença percorreu séculos, somente em 2019 o STF (Supremo Tribunal Federal) entendeu que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional quanto a leis que criminalizassem atos de homofobia e transfobia, assim a Corte aprovou por maioria enquadrar os referidos atos na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989) até nova legislação editada pelo Congresso Nacional sobre a matéria. No entanto, mesmo após o enquadramento legal esses crimes permeiam de forma assustadora diferentes Estados do país. Agressões, lesão corporal, homicídios dolosos, estupro e violações das mais diversas são constatados cotidianamente em nossas cidades, lares, escolas, enfim, em diferentes espaços e regiões do Brasil.

Para finalizarmos esse tópico é importante destacar que apesar de vivenciarmos a evolução dos tempos, o advento da tecnologia e avanços grandiosos em todos os setores



da sociedade a comunidade LGBTQIA+, que sofreu as mazelas históricas da violência até os dias atuais, ainda não pode ter o direito humano básico de ser e viver como são. Da mesma forma, é lamentável observar que uma parcela significativa das pessoas ainda enxerga na homossexualidade um desvio, um problema, uma patologia.

No tópico a seguir, com o objetivo de problematizar sobre o discurso de ódio abordaremos três conceitos essenciais para a análise do *corpus*, são eles: enunciado, discurso e dispositivo.

## ENUNCIADO, DISCURSO E DISPOSITIVO

Considerando a óptica foucaultiana decidimos inicialmente tratar sobre as reflexões de enunciado, sua função, suas relações etc., em seguida, emerge a exposição sobre discurso e seu funcionamento a partir de um conjunto de enunciados, e considerando ainda um de nossos questionamentos, onde buscamos entender a função do Estado Moderno quando se trata de dispositivos de morte, abordaremos o conceito de dispositivo em Foucault entendido por Agamben (2006).

### Enunciado

Segundo Foucault (2008) os enunciados não são segmentos, frases com início meio e fim, e sim uma possibilidade de existência para as frases ou quaisquer elementos que seja constituído por signos. São os enunciados que permitem o nascimento de significantes e significados por meio de regras. Esse conceito também faz existir uma condição histórica discursiva de um enunciado concreto. Isto é, o discurso homofóbico, que se construiu graças a um conjunto de regras históricas que permitiram a existência dos saberes concretos sobre a comunidade LGBTQIA+. A definição de enunciado como acontecimento é um dos mais importantes para o nosso trabalho, pois abarca uma gama de possibilidades de análise para o nosso *corpus*, que busca não só a materialidade nos escritos, mas no campo de uma memória social e discursiva que a muito perdura no nosso consciente/inconsciente:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 2008, p. 31-32).

Na citação acima o autor nos apresenta algumas características sobre a atuação da função enunciativa frente ao acontecimento: no primeiro ponto, a materialização do enunciado o transforma em acontecimento, logo, se existe a materialidade então indica que sua função de existência foi cumprida; outro ponto identificado é que o enunciado se configura como acontecimento por sua capacidade de estabelecer memória. Além disso, o enunciado, sendo único, oferece a possibilidade de reutilização em outras enunciações, pois há conexão com uma cadeia enunciativa, o que determina uma relação com outros enunciados. Identificamos esses aspectos levando em conta nosso objetivo de examinar a regularidade de enunciados que ativam dispositivos de morte contra pessoas LGBTQIA+.

## Discurso

Discutiremos a seguir o conceito de discurso buscando enumerar alguns elementos que o constrói segundo o prisma foucaultiano.

Para Foucault (2008) o sentido pleno da definição de discurso é o seguinte: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]” (*idem*, p. 132).

No que se refere a “prática discursiva” Foucault (2008) a define como:

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (*idem*, p. 133).

Assim, a partir de um sistema de enunciados regidos por regras o discurso funciona como uma maneira de se construir a realidade, uma vez que regula as ausências e presenças da materialidade, pelos signos linguísticos. Dessa forma, o discurso é formado historicamente, não nasce a partir da vontade dos indivíduos, mas constrói verdades e define os sujeitos.

O discurso também pode ser utilizado para controlar os sujeitos em diferentes lugares e contextos. Foucault (1996/1970) em a “ordem do discurso” narra que existem mecanismos internos de controle do discurso, por exemplo, alguns discursos assumem um papel especial dentro de algumas sociedades, ou algumas pessoas são privilegiadas ao estarem na posição de enunciar um discurso, assim, podemos notar esse privilégio no contexto médico: a ciência estabelecendo a homossexualidade como doença, ou religiosos estabelecendo o controle dos corpos e das ações das pessoas tendo como base discursos fundamentalistas e preconceituosos.

Na esteira de Foucault destacamos que o discurso é formado por um conjunto de enunciados apoiados em uma dada formação discursiva e estabelece um conjunto de regras históricas, sempre situadas em um tempo e espaço particular. Essas regras definem as condições nas quais a função de enunciar é exercida em uma determinada época e em

um contexto social, econômico, geográfico ou linguístico específico. Nesse contexto as instituições assumem um papel importante sobre o que pode ou não ser dito.

## Dispositivo

Neste tópico destacamos o conceito de dispositivo em Michel Foucault, que o define como:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1998, p. 244).

O dispositivo tem um alcance enorme, pois se faz presente nas relações de poder e nas instituições que praticam as relações de poder, onde circulam os enunciados a respeito do objeto principal do dispositivo, e não está presente somente no que falamos, mas em todo um contexto discursivo e extradiscursivo. Assim, o dispositivo forma uma rede de relações entre o saber e o poder. Para além dessas características, o autor apresenta outro aspecto do dispositivo: “[...] como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (Foucault, 1998, p. 244)”.

A função citada acima é essencial para o nosso trabalho, pois é de natureza histórica, o que o faz responder a essa urgência por meio de uma organização eficaz das interações que moldam o sujeito e o marca, conferindo-lhe, por exemplo, o sinal da sexualidade. O dispositivo não se posiciona de maneira neutra nem nos discursos nem nas relações de poder, ele atua como um suporte na produção de subjetividades. O dispositivo não é uma instituição afetada pelo tempo, é atemporal.

Agamben (2006) expande a abordagem de Michel Foucault sobre o conceito de dispositivo. Segundo o autor, o dispositivo não se limita apenas a uma rede entre elementos discursivos, institucionais e organizacionais, ele inclui também a dimensão da “vida nua”, referindo-se à vida humana em seu estado biológico. O dispositivo não apenas exerce influência sobre práticas e discursos, mas detém o poder de regular e controlar a vida humana, especialmente por meio de tecnologias políticas. Dessa maneira, para o autor, o dispositivo não apenas funciona como um sistema de poder e conhecimento, mas também como um mecanismo de controle e administração da vida humana.

[...] De fato, todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo de

assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo [...] (Agamben, 2006, p. 46).

O teórico se apropria do conceito de Biopoder de Foucault (1999) e estabelece o conceito de dispositivo *homo sacer* de maneira ampla e inovadora. Agamben argumenta que a biopolítica está presente na política em si e não apenas na modernidade, mas desde o seu surgimento.

Nesta seara, convém tratarmos de maneira introdutória os conceitos fundamentais a acerca do dispositivo *homo sacer*, com o objetivo de relacionar tais definições em nosso processo de análise. Dessa forma, seguiremos a exposição na seguinte ordem: poder soberano, *homo sacer*, vida nua e estado de exceção.

1. O poder soberano – é um poder que está acima “de tudo”, exercido por quem está “acima de todos”. Faz-se presente tanto no direito quanto na política e é capaz de decretar a vida nua, conceito que Agamben (2002) utiliza para descrever a vida humana em seu estado mais básico e desprovida de direitos. Para o autor o soberano ocupa uma posição dual, simultaneamente interno e externo ao sistema jurídico. Embora mantenha uma posição externa, faz parte dele, pois é responsável por decidir sobre a possibilidade de suspender a constituição como um todo. O autor também destaca que a relação entre decretar o direito à vida e o exercício do poder soberano está ligada à origem de nossas cidades, tanto a origem religiosa quanto ao direito e a política, e que continua até a atualidade.

2. O conceito de *homo sacer* (Agamben, 2002) é utilizado para descrever a figura paradoxal de uma pessoa que é excluída da comunidade política e, portanto, não têm direitos, mas que também não pode ser morta sem que isso seja considerado um crime. Essa figura é paradoxal porque, embora esteja excluída da comunidade política, ela ainda é considerada sagrada e, portanto, não pode ser morta sem que isso seja considerado um sacrilégio. O poder soberano estabelece o *homo sacer* em uma vida nua.

3. O Estado de Exceção para Agamben (2002) funciona como uma das técnicas do dispositivo *homo sacer*. Para o autor é considerado como “exceção jurídica”, que está presente mesmo num Estado de direito. Ela existe pela motivação da vontade soberana, no intuito de decretar a vida nua.

Em suma, a abordagem do dispositivo *homo sacer* revela a complexa interconexão entre biopolítica, soberania e vida humana, destacando a origem e a evolução dessas dinâmicas ao longo da história política e jurídica. Ao utilizar tal dispositivo Agamben (2006) amplia as discussões inauguradas por Foucault (1999) trazendo a cena conceitos significativos para análise de configurações políticas, discursivas e da ameaça à vida humana. Essa análise crítica oferece entendimentos valiosos para a compreensão das dinâmicas de poder e controle que permeiam as estruturas políticas e jurídicas contemporâneas.

## METODOLOGIA

A pesquisa seguiu o método Arqueogenealógico em diálogo com o conceito de dispositivo de Agamben (2006) onde busca analisar a regularidade de enunciados que ativam dispositivos de morte. A partir disso, tratamos dos principais conceitos metodológicos presentes na pesquisa Arqueogenealógica, uma vez que a arqueologia em conjunto com a genealogia rumo à compreensão de condição de possibilidades do surgimento de um discurso consegue explicar as práticas que formam discursos de ódio direcionados às pessoas do grupo em foco.

A partir da escolha do método seguimos os seguintes passos: destacamos às características histórico-sociais que limitam e habitam o discurso analisando-o em sua dimensão nuclear, conforme os enunciados que o materializam, além de explorar de que maneira as relações discursivas validam o funcionamento da sociedade; analisamos a posição do sujeito, ou melhor, quais sujeitos discursam, quais as instituições a que esses sujeitos pertencem e qual a relação dos dizeres com a história.

A intenção da arqueologia foucaultiana dentro da inspiração da arqueogenealogia, também é a formação do arquivo. Sobre essa formação Foucault (2008) compreende ser um conjunto de discursos pronunciados de fato, assim reunimos “nosso arquivo” para análise.

Ao expandir sua pesquisa Foucault percebeu que o discurso vai além das palavras, afetando também ações e práticas. Ele chamou essa expansão de “genealogia”, onde analisa a produção do conhecimento em relação ao poder. Muchail (2004) enfatiza que a genealogia de Foucault busca analisar o entrecruzamento das práticas discursivas:

[...] com a trama das instituições e práticas sociais, como faz principalmente em sua história do nascimento das prisões (Vigiar e Punir). Abandona, praticamente, a noção de episteme pela noção mais complexa de dispositivo estratégico, entendendo-se que enquanto a episteme é também um dispositivo – ou antes um elemento prioritariamente discursivo do dispositivo - o dispositivo de natureza estratégica envolve articulações entre elementos heterogêneos, discursivos e extradiscursivos, tais como práticas jurídicas, projetos arquitetônicos, instituições sociais diversas (Muchail, 2004, p. 15).

Nesta fase de análise é avaliado o cruzamento entre as práticas discursivas e a sistematização das instituições e práticas sociais. Isso implica a adoção de um “dispositivo estratégico” que incorpora uma combinação de elementos variados, não apenas relacionados ao discurso, mas também incluindo diferentes práticas e várias instituições sociais.

Diante do exposto, seguiremos o método arqueogenealógico para verificar regularidades de enunciados que ativam dispositivos de morte, juntamente com a visão de Agamben (2006-2002) sobre dispositivo, englobando os conceitos de poder soberano, estado de exceção, *homo sacer* e vida nua, que são fundamentais para a análise do nosso *corpus*.

A seguir, iniciaremos o tópicos da análise do nosso corpus.

## ANÁLISE DO CORPUS

### Regularidades de enunciados que ativam dispositivos de morte

Alguns discursos propagados por autoridades assentadas em instituições de poder são responsáveis por ativar dispositivos de morte. Exemplificamos a afirmação com o enunciado presente em uma manchete do Jornal Pragmatismo político em 2012, na ocasião do Congresso “Gideões missionários”. Buscamos analisar o enunciado a partir da regularidade histórica de ódio que condena os homossexuais.

**Figura 1-** Notícia do jornal PRAGMATISMO, sobre a afirmação do Pastor Marcos Feliciano sobre a AIDS.



Fonte: Wyllys (2012)

O enunciado traz consigo a ideia de que corpos LGBTQIA+ são considerados doentes, suscetíveis à morte por não apresentarem o padrão de sexualidade e gênero. A afirmação: “AIDS é Câncer gay!”, foi feita tendo em mente o caráter patológico estabelecido para quem vive de maneira “não natural”, definida pela estrutura religiosa, política e conseqüentemente a social, por meio da homofobia. No que se refere à posição exercida, no campo de poder do sujeito envolvido no acontecimento discursivo, temos que enfatizar que esse sujeito assume uma posição de destaque tanto na esfera religiosa quando na esfera política e que seus discursos têm um poder significativo e um alcance enorme, dessa forma, no acontecimento discursivo em análise a posição estratégica e vantajosa de Marco Feliciano, representante da instituição política, no campo das relações de poder, é assegurada na Câmara dos Deputados. Observamos assim, a relevância da instituição à qual o deputado está vinculado, uma vez que suas responsabilidades incluem representar a população e apresentar propostas legislativas capazes de impactar positiva ou negativamente os direitos da comunidade em questão por meio de políticas específicas.

Outra característica do método arqueogenealógico é o entendimento da materialidade do enunciado, assim “o enunciado tem necessidade dessa materialidade, mas ela não lhe é dada em suplemento, uma vez estabelecida todas as determinações: em parte ela o constitui” (Foucault, 2008, p. 113). Nesse sentido, o enunciado que atribui a condição de patologia a homossexuais por meio da AIDS, intitulado “câncer gay”,



tem sua materialidade ilustrada não apenas no domínio histórico do cristianismo sobre comportamentos sexuais e de gêneros, como também em técnicas e terapias corretivas que buscavam a “cura” para a “homossexualidade”, tidas como uma doença a ser curada.

No que se refere à regularidade no discurso, percebemos que é marcada pela ideia clara de corpos doentes que precisam ser “curados”. Observamos também nesses enunciados o exercício de uma prática discursiva de disciplinamento do corpo, conforme apresentado por Foucault (1989) e analisado por Agamben (2002) sobre a sociedade disciplinar, em que se busca estabelecer, por meio de diferentes práticas, discursos e saberes a criação de corpos dóceis. Segundo os autores o saber e o poder sobre o corpo estabelecem como este deve ou não deve se apresentar, sobre isso, veremos a seguinte regularidade:

*Figura 2-* Notícia do jornal Carta Capital de investigação sobre cura gay em igreja evangélica.



**Fonte:** César (2023).

Segundo a matéria, Karol Eller era mulher lésbica, trabalhava no gabinete do deputado Paulo Mansur (do Partido Liberal / PL) e participava de eventos que defendiam pautas morais contrárias à própria sexualidade. Eller se submeteu a prática de conversão sexual oferecida pelo retiro Maanaim coordenado pela Assembleia de Deus, um mês antes de cometer suicídio deixou uma “carta de despedida”: “Perdi a guerra”. O enunciado fazia referência a sua condição supostamente patológica. Curiosamente, a igreja e a política contornavam o cotidiano de Eller, que movida pelos discursos moralista e disciplinar foi supostamente movida à morte pelo caráter condenatório que, por meio de preceitos religiosos, políticos filiados a partidos de extrema direita buscam estabelecer a fim de firmar corpos que precisam ser combatidos no meio social.

O poder religioso e político estabeleceu que o corpo de Karol precisaria ser curado. Logo, o poder disciplinar se desenvolveu por meio de discursos que buscavam regular o corpo até levá-lo a conversão sexual. Sobre esses efeitos de disciplina, que levou à morte de Karol, podemos observar um discurso atuando como ferramenta de poder e controle não apenas sobre a vida como também sobre a morte.

Levando em consideração a visão de Mbembe (2018) sobre a operação da “política de morte” a vítima se posicionou politicamente a favor de um Estado que negava a sua existência, com medidas que afetaram diretamente a vida e a segurança da população LGBTQIA+ somadas ao discurso de ódio propagado pelo governo, que contribuíram significativamente para a naturalização da violência e da morte dessa comunidade no Brasil. Tal política reforçou a ideia de que essas pessoas são descartáveis e não merecem proteção ou respeito. Destarte, encontramos materializadas as teorias de Mbembe (2018), sobretudo em como o poder político é exercido por meio do controle da vida e da morte, e como a morte se tornou uma ferramenta de poder nas sociedades contemporâneas. A necropolítica foi e ainda é uma forma de poder que se concentra na capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Ela se manifesta em práticas como o genocídio, a guerra, a tortura, a violência policial e a exclusão social, que têm como objetivo subjugar e controlar populações inteiras.

A supressão das medidas direcionadas à segurança e proteção das pessoas em destaque nesse trabalho revela-se como vestígios de um estado de exceção, conforme discutido por Agamben (2004) ao abordar a noção de corpo matável. Neste contexto, Eller é instituída como uma figura “transgressora”. Além disso, a vítima estava vinculada a um partido político que frequentemente propunha políticas públicas discriminatórias contra indivíduos LGBTQIA+.

No exemplo a seguir, percebermos a estratégia do Estado que, em uma posição passiva, é responsável em estabelecer a morte e o disciplinamento desses corpos:

*Figura 3* - Notícia do portal de notícias G1 sobre a investigação de suposta aprovação do Ministério Público em curso de cura gay.



**Fonte:** Rodrigues e Morais (2016).

Observamos a regularidade de “tratamentos” que buscam disciplinar os corpos, em conjunto com instituições de peso como a Igreja e supostamente o Ministério Público, o que corrobora uma suposta aprovação do Estado perante a prática do curso que busca “prevenir”, “tratar” e “curar” a “doença gay”. Destacamos ainda, que corpos saudáveis precisam de políticas de proteção para potencialização e corpos doentes precisam ser curados. Nesse sentido, notamos por meio da regularidade de enunciados que o

poder religioso possui o aval, mediante a liberdade religiosa, para atuar na “cura” de homossexuais.

Enunciados que ativam dispositivos que condenam à morte

Neste tópico trataremos da existência de enunciados que ativam dispositivos que condenam à morte corpos LGBTQIA+ sobre os prismas foucaultiano e agambeniano.

No início de julho de 2023 foi iniciada uma série de palestras propagadas pelo pastor André Valadão na cidade de Orlando, nos Estados Unidos. Partindo desse contexto e tendo como base material para a presente análise um excerto de uma das palestras que viralizou nos meios de comunicação intitulada: “Teoria da conspiração”, que está materializada na plataforma de vídeos do Youtube, buscaram as regularidades de enunciados que ativam dispositivos que condenam à morte.

Excerto 01- “[...] *Aí Deus fala: ‘não posso mais, já meti esse arco-íris aí, se eu pudesse eu matava tudo e começava tudo de novo. Mas prometi para mim mesmo que não posso, então agora tá com vocês [...]*”<sup>2</sup>.

O pastor usa o “arco-íris” símbolo do movimento LGBTQIA+ como analogia a promessa de Deus em não destruir a terra e pecadores com água, com isso, o pastor então incita os fiéis que a missão de “matar” agora seria dos próprios fiéis. Logo em seguida o pastor repete duas vezes: “você não pegou o que eu disse: tá com você!” “Tá com você!”, enfatizando novamente a “missão”.

Todo discurso resulta da história em que se insere e que produz, logo, é viável analisar a regularidade de determinada prática discursiva. Dessa forma, é perceptível que em diferentes contextos sociopolítico e cultural surjam movimentos que estabeleçam “culpados” pela instabilidade tanto política, moral ou econômica da época. Isso se exemplifica na narrativa do pastor que em nome de Deus ativa dispositivos para matar pessoas LGBTQIA+ (culpados) exercitando então conceitos de “estrutura de poder” e de “controle social”.

Agamben (2015) em sua obra “Profanações” expõe que todos nós somos tutelados por um Deus, que serve de parâmetro ético e moral para o indivíduo, quando os homossexuais evitam as disposições deste Deus particular, estão fadados ao fracasso. Nessa alegoria é narrado que somos de certa forma regidos por um “ser” exterior e soberano.

De maneira análoga, na política contemporânea, acentuados na obra *homo sacer*, o poder soberano e a vida nua de Agamben (2002) e tendo em mente o direito como mecanismo de controle, o papel de soberano, antes assumida por Deus, agora é assumido pelo Estado, assim, somos responsabilizados pelos aparelhos, estruturas de controle dos estados que estabelece a vida nua.

---

<sup>2</sup> Vídeo encontrado em <https://www.youtube.com/shorts/5w5mENJ4ljc>

O excerto abaixo traz novamente enunciados que ativam dispositivos de morte. De forma direta, Ana Paula Valadão em um programa de televisão datado em meados de 2020, verbalizou:

Excerto 02 – [...] *A Bíblia chama para qualquer escolha contrárias que Deus determinou como ideal chama-se pecado e pecado tem sua consequência que é a morte, taí a AIDS pra mostrar que a união sexual entre dois homens causa enfermidade que leva a morte.*<sup>3</sup>

Identificamos a AIDS novamente emanando de maneira regular no decorrer de nossa análise e tal fato não pode ser meramente coincidência, a junção estratégica da religião e do estado a fim de aniquilar o inimigo que se mostra cada vez mais clara tanto nos dizeres de Ana Paula e do político Marco Feliciano quanto na fala do pastor André Valadão.

Enunciados que ativam dispositivos de morte também é comum nas entrevistas do ex-presidente Jair Bolsonaro, exemplo disso, foi uma de suas entrevistas à revista *Playboy* de 2011, conforme noticiou o site *terra.com.br* em 08/06/2011:

Excerto 03 - *“Seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui: prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Pra mim ele vai ter morrido mesmo, disse”.*<sup>4</sup>

O verbo “morra” utilizado no modo imperativo é muito significativo, uma vez que é usado para ordem ou desejo direto.

Tendo esses acontecimentos como base, podemos inferir a existência de uma concepção que fomenta a homossexualidade como o mal a ser combatido e que tal prática é exposta a algo tão negativo que enunciados explícitos de morte são dissipados frequentemente. Isso se materializa em espetáculos de ódio nas ruas e redes sociais, invertidas contra a comunidade LGBTQIA+, negros, índios e mulheres que são vítimas de discursos e violência física e psicológica constantemente.

Durante a corrida eleitoral no ano de 2018 notamos o funcionamento da “rede discursiva” e a “estratégia” utilizada por seguidores de um dos candidatos a presidência do Brasil tendo como meio às notícias falsas que assolaram as redes midiáticas e os meios sociais, que tinham como objetivo estabelecer “inimigos” a serem combatidos, inimigos esses que, caso a esquerda obtivesse vitória nas urnas, o Brasil iria vivenciar casos como: “kit gay” (transformaria crianças em gays), “mutilação de órgãos genitais de crianças” ou “ideologia de gênero”, que seria uma forma de ensinar meninos a serem meninas e vice-versa. Tais notícias obtinham um objetivo estratégico através de discursos voltados a moral, aos bons costumes e à preservação dos valores familiares e para isso eram utilizados novamente discursos que ativam dispositivos que demonizam pessoas gays, sempre associadas à perversidade sexual e moral.

<sup>3</sup> Trecho do programa encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEpsmUphcmQ>

<sup>4</sup> Notícia da entrevista de Jair Bolsonaro: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual,cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>



No que concerne ao dispositivo, Agamben (2006) argumenta sobre o olhar de Foucault, que a função do dispositivo é estratégica, concreta e se incorpora sempre em uma relação de poder. A partir disso, dispositivos não são ideias abstratas, mas estruturas físicas capazes de serem analisadas. O dispositivo sempre é utilizado com o intuito de submeter alguém ao poder, e pode ainda, ser usado como uma “tática de guerra” que coloca em funcionamento determinadas formas de poder, logo tal dispositivo para matar encontra sua materialidade em assassinatos como o de Dandara Katheryn, travesti morta em março de 2017, que pode ser comparada a imagem homo sacer (Agamben, 2002).

A morte de Dandara foi gravada em vídeo e viralizou nas redes sociais. A tortura foi documentada e exposta.

*Figura 5 - Imagens da tortura seguida de morte de Dandara Santos.*



**Fonte:** METRÓPOLE (2017).

Dandara era um corpo que desordenou a trindade especificada em sexo, gênero e sexualidade, a travesti não seguiu as regras, foi um corpo que não cabia no ato de fala performática, preferiu performar a vida como menina, em um corpo biológico de menino, (Butler, 2021), a vítima não era um “corpo que importa”.

Segundo Foucault (1998) o dispositivo não possui apenas uma dimensão linguística, mas também está relacionado a fenômenos não linguísticos, nesse viés, analisaremos as características linguísticas e não linguísticas do crime, pois entendemos que a historicidade de discursos proferidos contra os homossexuais está presente fortemente nas concepções formadas nesses sujeitos que praticam crimes dessa natureza.

No episódio de tortura, segundo a polícia, 12 homens participaram da morte de Dandara, logo à vítima foi apresentada a um tribunal de homens e foi condenada por assumir um corpo feminino ao invés do masculino. Por conta disso, os 12 homens decidiram que ela deveria ser apedrejada assim como Maria Madalena no episódio bíblico. Segundo investigações, Dandara foi torturada com pedradas, socos, pauladas e morta a

tiro - foi queimada como foram as bruxas pela Santa Inquisição. Dandara foi filmada em um ato de espetáculo de morte e foi assistida por milhões de pessoas por intermédio das redes sociais, espetáculo esse noticiado de forma internacional.

Dois anos a pós a morte de Dandara, outro caso de assassinato contra outra travesti chamou a atenção, dessa vez, policiais militares prenderam Caio Santos de Oliveira, de 20 anos, no Jardim Marisa após confessar que matou e guardou o coração da vítima em casa. O corpo foi encontrado com o tórax aberto e uma Santa sobre ele.

*Figura 6 - Notícia* do portal G1 sobre morte de travesti após acusado acreditar que a vítima seria um demônio.



**Fonte:** G1 Campinas (2019).

Nesta exemplificação da materialidade do dispositivo, Caio Santos assume o papel imposto por André Valadão e, amparado pela aprovação cristã assassinou com resquícios de crueldade a travesti, não identificada na mídia pelo nome social, mas apenas como Genilson Silva. Nas características identificadas sobre o motivo do crime, além de ter o coração arrancado e a imagem de uma santa ser colocada sobre o corpo, o assassino apresenta justificativas associadas aos conhecimentos bíblicos sobre a divisão entre o bem e o mal, identificado pela frase: “era um demônio”. Além disso, na entrevista concedida à mídia, o assassino narra que a travesti era responsável pela existência de drogas, celulares, entre outros, explicando que, por ser um Demônio, a travesti era responsável por todo o mau na terra. A travesti assumiu o corpo que deveria ser morto em prol da segurança e do bem-estar da sociedade.

Agamben (2002) argumenta que a teologia e o governo moderno estão intimamente relacionados, e que muitos conceitos políticos modernos são na verdade conceitos teológicos secularizados que por meio da biopolítica busca capturar a vida humana. A partir disso, as políticas do Estado juntamente com o poder religioso conseguem justificar os corpos das vítimas expostas anteriormente. Ao mortificar os corpos da população homossexual por intermédio desse moralismo, da subversão dos pilares morais e éticos é identificá-los como vida nua reduzida a morte, fadados sequer ao merecimento do pertencimento a existência biológica da espécie humana. Assim, ao observamos o discurso proferido na *via crucis* vivida por Dandara podemos notar a “demonização” por meio dos termos “viado”, “imundiça”, “baitola” entoados no vídeo enquanto Dandara



era colocada dentro de um carrinho de mão e levada para um beco onde foi executada com dois tiros, além de ter tido seu crânio esmagado com um paralelepípedo (Cavichioli, 2019).

Tendo isso em mente, os enunciados que foram aqui analisados, formam o que definimos na base do presente trabalho como: discurso de ódio. Constatamos que tais discursos atuam sobre uma verdade, no entendimento de que a verdade é centralizada nas instituições que a produzem.

Assim, percebemos que a “verdade” do discurso sobre LGBTQIA+ é operado constantemente na tentativa de convencer a sociedade de que homossexuais precisam ser disciplinados, excluídos ou mortos. Desse modo, o discurso de verdade mantém esses corpos em condições desumanas, na prostituição, nas drogas e nas estatísticas de mortes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a regularidade de enunciados que ativam dispositivos de morte contra a comunidade LGBTQIA+, o que nos possibilitou compreender que os discursos de ódio não só provém da ideia de corpos doentes, anti-higiênicos e demonizados, como também da insistência de controle e disciplina desses corpos, por intermédio de técnicas e estratégias que buscam curar a homossexualidade, estabelecer culpados pelas instabilidades sociais e políticas, influenciar na construção de pensamento da sociedade sobre o grupo em questão. Assim, ao mesmo tempo em que sujeitos posicionados de maneira privilegiada nas relações de poder buscam a pregação de um Deus que salva e perdoa autointitulados defensores da moral, da ética e dos bons costumes pregam a matança de quem não segue o padrão de sexualidade e gênero.

Descobrimos que o campo religioso atua sobre outras instituições tais como a escola e a esfera política, por meio de um discurso que dicotomiza pessoas saudáveis e doentes, pessoas que não merecem ser resguardadas por políticas de proteção. O disciplinamento foi encontrado por meio de terapias de reversão sexuais que são encontrados em contextos históricos que ainda seguem fazendo vítimas, a fim de reintegrar a sexualidade e gênero de acordo com o corpo biológico.

Diante dessas observações, entendemos o que os discursos de condenação patológica sobre a sexualidade e gênero surgem de uma verdade que tenta impor a superioridade de um grupo possuidor do poder que atua em vários espaços políticos e sociais ao longo dos anos, na igreja, escola ou até mesmo na Câmara dos Deputados.

Entendemos então que a ideia de corpos transgressores é construída historicamente e dentro de um feixe de relações de poder.

Perante o exposto, foi possível compreender o discurso de ódio que condena e estabelece dispositivos de morte a partir das concepções foucaultianas, dado que conseguimos entender que não se pode conceder a emergência dos enunciados sobre a condição adoecida de homossexuais a partir de apenas um único acontecimento

discursivo, e sim da conexão entre acontecimentos na história, da política e da visão cristã sobre a comunidade em discussão. A partir disso, descobrimos a existência, nos enunciados coletados, de uma regularidade discursiva que nos encaminha para a mesma formação de discurso, este que causa à inferioridade da vida por meio da condenação de pessoas homossexuais a exclusão e à morte.

Sobre o dispositivo de morte na perspectiva de Agamben (2006) identificamos que o exercício do poder soberano, por meio de estratégias que moldam as mentalidades, configura a captura da existência humana na exceção jurídica, gerando o conceito de homo sacer. Essa exceção persiste mesmo em um contexto de Estado de Direito, representando a vontade soberana que transforma a vida em mera existência desprotegida. Além disso, notamos que a biopolítica moderna amplia progressivamente a soberania do estado de exceção, visando cada vez mais o controle dos corpos e reduzindo os que nada significam à sua essência mais básica.

Em outro prisma, percebemos que o sujeito enunciativo, mesmo tendo a ilusão de ser dono do seu próprio discurso, apenas é moldado por estruturas de poder e normas sociais presentes no discurso circundante. O poder opera através da linguagem, instituições e práticas sociais, influenciando a maneira como as pessoas se expressam. Dessa forma, o sujeito não apenas fala por si mesmo, mas é construído e limitado pelo contexto social e pelas relações de poder que permeiam o discurso em uma determinada época e sociedade. Essa abordagem destaca a relação intrínseca entre linguagem, poder e formação identitária.

Quando uma existência não está de acordo com as normas sociais pode ser rotulada como perigosa e pode ter como consequência o isolamento, a restrição de direitos básicos e até a morte. Foi o que ocorreu com Dandara dos Santos (figura 5), que subverteu as expectativas performáticas de seu gênero e sexualidade biológica, assim foi reduzida a uma vida nua, desumanizada no campo moderno e periférico das cidades.

Igualmente, fica evidente a luta política iniciada nas últimas décadas pelos movimentos sexuais que ascenderam a representatividade LGBTQIA+ que fortemente procuraram filiar o reconhecimento político de direitos básicos. Contudo, este cenário apresenta retrocessos de forma biopolítica, uma vez que, usando a máscara do progressismo o Estado cada vez mais segue em defesa de uma sociedade heteronormativa e desigual.

Nessa empreitada, o método arqueogenealógico de Foucault aplicado no escopo do presente trabalho, que se debruça sobre os discursos de ódio direcionados à comunidade LGBTQIA+, oferece uma abordagem profunda e analítica para compreender as intrincadas relações entre poder, linguagem e identidade. Ao desentranhar as camadas históricas que permeiam tais discursos, o estudo revela não apenas a emergência dessas narrativas, mas também as estratégias discursivas que perpetuam e consolidam as manifestações de discriminações.

No contexto atual a relevância dessa pesquisa transcende a mera análise linguística, adentrando os domínios críticos das representações socioculturais.

Por fim, é crucial destacar que não temos a intenção de concluir as discussões sobre o tema com este estudo, tendo em vista que não é o objetivo de nenhuma pesquisa, pois sempre haverá variações, estudos e reconstruções no que se refere às relações sociais que por sua vez sempre construirão novos discursos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução: Henrique Burigo. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução e apresentação: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2015.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. 2006-2007, p. 56-72. Santa Catarina. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/529/2021/04/1-AGAMBEN-Giorgio.-O-que-e-o-contemporaneo-e-outros-ensaios.pdf> . Acesso em 08/01/2024.

BRUGER, W. **Proibição ou Proteção do Discurso do ódio? Algumas Observações sobre o Direito Alemão e o Americano**. Doutrina Estrangeira. Direito Público n 15, p. 117-136, Janeiro-Fevereiro-Março/2007. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1418/884>

BUTLER, J. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Tradução: Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo Editora Unesp, 2021.

CARTA CAPITAL, **Pastor bolsonarista incita fiéis a atacar a comunidade LGBT**, disponível em: <https://youtube.com/shorts/5w5mENJ4jc?si=JsVQhIqPxOn13CTd>

CÉSAR, C. **Deputados pedem investigação sobre “cura gay” em igreja evangélica após morte de Karol Eller**. Carta Capital, 17 out. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-pedem-investigacao-sobre-cura-gay-em-igreja-evangelica-apos-morte-de-karol-eller/> . Acesso em: 19 dez. 2023

CAVICHIOLO, A. Uma história de extermínio transfóbico no Brasil: a disputa de nomeação do assassinato da travesti Dandara Katheryn. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos humanos e cidadania da Universidade de Brasília, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Organização e Tradução: Roberto Machado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, revisão técnica e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998 (1979).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baete Neves. 7ª edição. Forense Universitária, 2008.

FRY, P. MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. 7ª edição. Editora brasiliense, 1991.

G1 CAMPINAS E REGIÃO. **Homem é preso em Campinas após matar travesti e guardar coração: 'Era um demônio'**. 21/01/2019 às 13h33. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/sp/campinas-regiao/noticia/2019/01/21/homem-e-preso-em-campinas-apos-matar-e-guardar-coracao-da-vitima-em-casa.ghtml> acesso em 30/11/2023.

MACRAE, E. **A construção da Igualdade-política e identidade homossexual no Brasil da abertura**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. n- 1 edições, 2018.

MEYER-PFLUG, S. R. **Liberdade de expressão e discurso de ódio**. Editora: Revista dos Tribunais, 2009.

MOTT, L. **A revolução homossexual: o poder do mito**. Revista USP, São Paulo, n. 49, p. 40-59, Marc/maio 2001.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente: textos resumidos**. Edições Loyola, 2004.

METRÓPOLE. **Após vídeo, assassinos de travesti são presos pela polícia do Ceará**. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/apos-video-assassinos-de-travesti-sao-presos-pela-policia-do-ceara> 07/03/2017 às 10:51 Acesso em: 12/12/2023.

RODRIGUES, R.; MORAIS, R. **MP investiga citação do órgão em propaganda de 'curso de cura gay'**. Do G1 do DF. 25/02/2016 às 20h19. Disponível em: <https://g1.globo.com/>

[distrito-federal/noticia/2016/02/mp-investiga-citacao-do-orgao-em-propaganda-de-curso-de-cura-gay.amp](https://www.distrito-federal/noticia/2016/02/mp-investiga-citacao-do-orgao-em-propaganda-de-curso-de-cura-gay.amp)

SILVA; R.L; NICHEL, A.; MARTINS, A. C. L.; BORCHARDT, C. K. Discurso de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. Revista Direito GV, v.7, n 2, p. 445-468, jul-dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/QTnjBBhqY3r9m3Q4SqRnRwM/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20/11/2023.

SIMÕES, J. A.; FACHINNI, R. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2009.

TRINDADE, L. V. **Discurso de ódio nas redes sociais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

WILLYS, J. Aids é “câncer gay” afirma deputado pastor Marco Feliciano. Jornal Pragmatismo político. 20/set/2012 às 17:38. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/09/aids-cancer-gay-deputado-pastor-feliciano.html> Acesso em 19 dez. 2023.

# O CORPO FEMININO EROTIZADO EM “SEIOS E VENTRES” DE KANGUIMBU ANANAZ

*Huarley Mateus do Vale Monteiro (UERR)*

[mdmvale72@gmail.com](mailto:mdmvale72@gmail.com)

*Helen Karoline Hunter Silva (UERR)*

[Karol.hunter4@gmail.com](mailto:Karol.hunter4@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória acadêmica tenho me dedicado ao campo literário como espaço de reflexão. O interesse em estudar sobre Literatura Afro surgiu a partir de uma disciplina mediada no sétimo semestre do curso de Letras, Língua Portuguesa/ Literatura. Lembro-me que ao realizar leituras de vários artigos durante a disciplina relacionados aos autores (as) negros (as), me deixava muito feliz, pois sempre apreciei a cultura africana e o fato de estar estudando e conhecendo mais sobre a cultura e a cultura afro-brasileira foi instigante. Conhecer as escritas de mulheres negras como: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Djamilia Ribeiro entre outras, foi algo surreal, pois só assim pude conhecer a história e luta de cada uma dessas mulheres.

No entanto, em uma das apresentações da aula, o professor Huarley do Vale trabalhou um artigo sobre “Literatura: a voz da escritora negra” que durante a interação da aula discutimos sobre a representação das experiências das mulheres negras por meio da literatura, que lutaram para eliminar o racismo e buscavam prevalecer os seus direitos e conquistar seu espaço no cânone literário. Então a partir disso, entendendo sobre a hierarquia racial, questão de gênero e raça, e aspecto do corpo das mulheres, me interessei pesquisar nesse tema, percebendo o quão importante seria escrever e me aprofundar na literatura afro.

Desse modo, este trabalho objetiva analisar o erotismo na literatura feminina contemporânea, e como a escrita feminina influencia na perspectiva do erotismo na obra ‘Seios e Ventres’ de Kanguimbu Ananaz (2020), do qual serão extraídos alguns poemas para compor a análise, com vistas a observar a categoria corpo e as reivindicações pela liberdade e emancipação num processo de contestação, considerando a linguagem corpórea que se constrói na poesia, para além do que se trata enquanto erotismo ou sensualidade, mas também a promoção de autonomia da liberdade e independência. Desta forma, o artigo foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, utilizando teorias dos estudiosos como: Georges Bataille (1987), Francesco Alberoni (1987), José Trasferetti (2008), Carlos Ervedosa (1963) e alguns pesquisadores como: Huarley Mateus do Vale Monteiro (2020), Daiana dos Santos (2021) e Patrícia Péndola (2021).



A proposta desta pesquisa teve como referência a literatura afro e que através das discussões realizadas nas aulas de literatura em Roraima o professor responsável da disciplina comentou com a turma que nas suas pesquisas escreveu uma resenha crítica de uma autora angolana focando no erotismo que estava presente nos poemas. Foi nesse momento que me despertou a curiosidade em saber mais referente à literatura erótica. Desta forma, desenvolvemos a proposta de trabalhar com a obra “Seios e Ventres” de Kanguimbu Ananaz, que além de descrever um pouco sobre a cultura africana tem-se a presença do erotismo nos seus poemas.

## ASPECTOS DA LITERATURA ANGOLANA

As primeiras produções da literatura angolana partiram de um escritor filho da Angola, António Cadeornega (1680) publicou sua primeira obra história geral das guerras angolana que em suas produções destacam-se sobre as guerras que ocorreram naquele período, e outro escritor que se destaca nesse movimento é o Jorge Macedo (1941), que também tinha talento de poeta. É provável a existência de outros literatos como: José da Silva Maia Ferreira (1850) entre outros. Portanto só a partir da publicação dos primeiros jornais angolanos, na segunda metade do século XIX, começou a proporcionar as condições para a manifestação do fenómeno literário.

Na história da literatura angolana salientam-se quatro grupos literários: o grupo literário de 1880 que deu a vida a imprensa africana, ou seja, o ápice do seu desenvolvimento, de 1896 o predomínio do jornalismo como melhor forma de expressão, mas já intencionalmente voltado para a literatura, e os dois últimos, um em 1950 e outro que ocorreu em sete anos depois.

Os dois primeiros grupos literários angolanos, surgidos nos fins do século passado, eram exclusivamente construídos por intelectuais negros e mestiços, normalmente autodidatas, ou seja, uma pessoa que tem a capacidade de aprender algo sem ter um mediador ou mestre, que é mestre por si mesmo. Eles ainda se denominavam de “filhos do País”, pois apresentavam particularidade notável de expressarem tanto melhor no português mais puro e no Quimbundo (língua da família banta, falada em Angola pelos ambundos), grupo étnico que vive em Angola, na região que se estende da capital Luanda para leste.

No entanto os dois últimos grupos ficaram responsáveis por trazer aquilo que aparece como rótulo na Literatura Angolana, que incorporam já elementos brancos naturais de Angola, ou que nela se radicaram desde crianças, e exprimem-se em formas que refletem uma mestiçagem cultural.

Desse modo a literatura dos países africanos de Língua Portuguesa traz uma dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado, como o processo de construção da identidade cultural de uma sociedade em manifesto movimento assim, como as demais formas de manifestação artística. Pois a literatura produzida em um

país está sempre inserida em determinado contexto histórico em que as conjunturas política, econômica e social influenciam a forma e o conteúdo das obras de uma geração de escritores.

Dessa maneira, a Literatura Angolana começa a ganhar espaço e com uma visão panorâmica da literatura que permite ver que a valorização do passado, é sem dúvida um dos tópicos abordados pelo grupo de escritores que propõem fundar a moderna poesia da Angola.

A partir dos escritores Antônio Jacinto, Agostinho Neto e Viriato da Cruz, foram os responsáveis a lançar uma nova concepção de poesia à expressão novos intelectuais um grupo que movimentou Luanda em fins do século XIX, ou seja, novos escritores e com a proposta de “descobrir Angola” causou impacto na cidade. Pode-se afirmar o uso da palavra descobrir neste contexto seria uma forma de destacar o período escravocrata em que se passava em Angola, ou seja, o que lá estava antes da depravação imposta pela sociedade colonial. Para compreender a relevância da proposta de buscar o passado foi um processo de desvendar a natureza do colonialismo.

Em estudos dedicados à relação entre racismo e cultura, Frantz Fanon (1964), perpassa sobre vários aspectos desse problema, apontando as estratégias de inferiorização do dominado como fundamentais para a justificação das desigualdades a serem perpetuadas pelo colonialismo, ainda que o discurso procurasse difundir as hipóteses de redução e até extinção delas.

Sua intervenção no I congresso de escritores e artistas negros realizado em Paris, no ano de 1956, enfatizava a ligação estreita entre colonialismo e racismo: *Il n'est pas possible d'asservir des hommes sans logiquement les inferioriser de part en part. Et le racisme n'est que l'explication émotionnelle, affective, quelquefois intellectuelle cette infériorisation.* (FRANTZ FANON, 1964, p. 47).<sup>1</sup>

Neste processo, Fanon destaca que a submissão demanda ações que conduzem a uma total desvalorização do patrimônio cultural dominado e oferece argumentos válidos para se entender o funcionamento do colonialismo português em Angola. Também ali estava às tentativas de apagamento da história daquelas pessoas que conseqüentemente com a chegada dos europeus fizeram sentir-se em muitos níveis desagradáveis.

E assim surgem neste movimento, os novos intelectuais da Angola e propuseram começar a trabalhar no sentido de criar uma literatura angolana. Sendo assim, esse movimento começou a ser identificado nas novas obras dos poetas angolanos durante as décadas de 1950 e 1960. Segundo Mário Pinto de Andrade (1958), este movimento tinha como propósito de criar uma Literatura Angolana:

---

<sup>1</sup> FRANTZ OMAR FANON nasceu em Martinica em 1925. Psiquiatra, filósofo político e militante revolucionário, foram um dos mais importantes pensadores e ativistas a tratar das questões antirracistas e anticolonial. Tradução – Michel Andy Loebet: “não é possível escravizar os homens sem logicamente os inferiorizar em qualquer lugar. E o racismo é apenas a explicação emocional, afetiva e às vezes intelectual”. (1964, p. 47).

[...] incitava os jovens a descobrir Angola em todos os aspectos através de um trabalho coletivo e organizado; exortava a produzir-se para o povo; solicitava o estudo das modernas correntes culturais estrangeiras, mas com fim de repensar e nacionalizar a autêntica natureza africana, mas sem que fizesse nenhuma concessão a sede de exotismo colonialista. Tudo deveria basear-se no senso estético, na inteligência, na verdade, na vontade e na razão africanas. (ERVEDOSA, 1979, p. 10 *apud* ANDRADE, 1958, p. 102).

Assim este grupo de jovens estudava o mundo que os rodeava como a terra, todos os campos, desde a geografia física à humana e partir disso começavam a desenvolver uma literatura que seria a expressão da maneira de sentir, o transitar das suas aspirações, ou seja, que fosse uma afirmação de presença de uma literatura de combate àqueles privilegiados que nas páginas dos jornais, dos livros, na rádio, os quais eram destacados e só tinham olhos para a beleza das terras. Esses grupos de jovens cultos são de grande talento e faziam da literatura uma das suas principais armas de combate ao regime colonial.

Ainda na década de 1950, a literatura angolana aparece com característica de clandestinidade nessa época, as obras literárias expressavam o desejo de liberdade, os maus-tratos, o sofrimento e a discriminação sofrida no período colonial. Contudo, também incentivava os africanos a lutarem contra o regime colonial. Essa repressão sofrida, de certa forma refreou o desenvolvimento da literatura angolana. Segundo Antônio Jacinto (1977, p. 8 e 9) “os que combatem, escrevem no intervalo da luta, cheios de esperanças no futuro de Angola”. Os “poetas guerrilheiros”, como eram chamados dedicava-se tanto a luta armada como a produção de obras literárias.

Portanto, foi dessa forma que foram escritas muitas obras literárias na década 1960. A poesia de guerrilha apelava ao povo angolano à luta com a certeza da liberdade. Vale ressaltar que a periodização literária angolana possibilita o conhecimento das fases pelas quais teve que passar até se tornar num sistema coeso, no sentido de que ela não é um dado do acaso na exposição e sim na valorização dos traços culturais negros.

Traçando essa perspectiva da literatura angolana vale realçar a produção literária de autoria feminina. Em estudos como de Dalcastagné (2005) e Silva (2010) comprovam a tímida presença de mulheres como produtoras literárias e confirmam que o cânone literário se configura como um espaço de exclusão, visto que a maioria dos autores são homens, brancos, heterossexuais e pertencentes à burguesia e a classe abastada. Segundo Thomas Bonnici (2011) destaca que:

Portanto, a escolha e a interpretação de determinados autores e livros e, concomitantemente, a exclusão de outros, são tarefas poderosas executadas a partir de uma posição social que reflete a ideologia de quem julga e interpreta. (BONNICI, 2011, p. 113 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 210 a 220).

Nesse sentido, o estudioso explica que não é incomum obras entrarem no cânone quando elas veiculam mensagens que reforçam os conceitos de autoridade e controle da

classe hegemônica. Por outro lado, o mesmo não acontece com produções que subvertem e questionam os padrões do grupo dominante. Mas efetivamente, muitas mudanças ocorreram nos últimos tempos e com elas algumas lutam por direitos civis e na literatura. Negros, judeus, mulheres e outros grupos minoritários ou dominados estão timidamente aparecendo, nos mais diversos cenários literários.

Tratando de modo particular das literaturas africana de língua portuguesa, que desde a descolonização reivindicam o acesso à legitimidade e a existência literária, a constatação do silêncio em relação à produção escrita feminina é ainda mais surpreendente, sobretudo quando se considera o papel de relevância o “desempenhado pelas mulheres na luta de libertação de seus países, é como uma força organizada da resistência” (MACÊDO, 2003, p. 155; *apud*, PEREIRA, 2019, p. 212).

Por fim, houve uma grande descoberta de escritoras africanas lusófonas, em Angola, presencia-se um número cada vez maior de mulheres como produtoras literárias elas são Maria Eugênia Lima, Ana Paula Tavares, Amélia Dalomba, Kanguimbu Ananaz entre outras. Apesar dos obstáculos existentes para produção, publicação e divulgação de obras escritas por mulheres na África lusófona, é inegável o crescimento do número de mulheres que escrevem e publicam.

Sendo assim é de suma importância, dar maior visibilidade à produção destas escritas, como também é necessário refletir sobre as obras, relevando suas vozes silenciadas, por meio de discussão dos temas abordados e da construção de novo(s) cânone(s).

## KANGUIMBU ANANAZ E A ESCRITA DO CORPO

Maria Manuela Cristina Ananaz, mais conhecida pelo pseudônimo Kanguimbu Ananaz, foi membro da Brigada Jovem de literatura de Angola, e da União dos Escritores Angolanos (UEA-associação com personalidade jurídica, constituída por escritores angolanos). É uma escritora angolana que favorece a escrita feminina no continente africano, com uma obra vasta em poemas, contos, literatura infanto-juvenil, entre outros.

Também é psicóloga e mestre em Letras pela Universidade Agostinho Neto (Angola) no campo literário que melhor traduz sua atuação: contista, ensaísta, romancista, ativista, e acima de tudo mulher. Nas suas obras literárias são impregnadas as tradições, costumes e símbolos da cultura africana, ou seja, o objetivo é continuar enaltecer cada vez mais através da poesia, a identidade da cultura angolana especificamente.

Os livros são a sua vida, o seu escape e a sua terapia, para a autora a União (que frequenta desde 1985 é sua casa), pois foi onde tudo começou. KANGUIMBU ANANAZ – relata “quando vim para Luanda, timidamente comecei a mostrar o que escrevia e as pessoas gostavam e diziam para ir a União dos escritores Angolana. Eu vim e deixei os meus escritos”.

A partir dessa perspectiva a autora iniciou seu percurso de muito estudo, dedicação e muita exigência. O cenário da literatura feminina produzida na África,

segundo Tania Macedo (2010), ainda é tímido e de pouca visibilidade. Posto que às mulheres africanas ainda sejam atribuídas a papéis subalternos, ou seja, aliado ao pouco acesso a educação e dificuldade na difusão de livros, o que leva muitas vezes ao seu silenciamento e invisibilidade.

Kanguimbu Ananaz começou a chamar a atenção da imprensa e da crítica literária, por trazer à tona questões relacionadas à identidade cultural e ao empoderamento feminino, o que também lhe rendeu reconhecimento por meio de suas produções importantes e já ganhou prêmios em Angola pela participação em eventos literários internacionais. Um dos méritos do trabalho de Ananaz são as formas de conceber a questão das complexidades da colonização e do futuro feminino que repercute no pós-colonialismo, além de explorar as ambiguidades do papel desempenhado pela mulher na sociedade africana, particularmente angolanos, e, ao mesmo tempo, insistir em formas de empoderá-las.

Sendo assim, Kanguimbu Ananz rompe esses estereótipos que são impostas e se torna uma das grandes escritoras da Angola, ou seja, se consolida como uma voz representante da literatura de autoria feminina.

A autora possui várias publicações de obras, como poemas, contos, literatura infanto-juvenil entre outros que remete ao universo feminino, e mostrando a força de resistência da mulher que vem conquistando o seu espaço no mundo literário, como em: *Seios do deserto*, poesia, (2002), o *Avô Sabalo*, conto infantil (2006), *Pétalas Rasgadas*, poesia, (2014), e um dos seus livros mais recentes *Seios e ventres* (2020), é uma das obras com maior destaque e estudado por pesquisadores, a exemplo de: Huarley do Vale Monteiro<sup>2</sup> (2020), Daiana Nascimento<sup>3</sup> (2021) e Patrícia Péndola<sup>4</sup> (2021) e entre outros escritores.

Conforme o Huarley do Vale Monteiro (2020) estruturalmente, o livro “*Seios e Ventres*” compõem-se de 52 poemas. Todos sintéticos, com títulos, palavras e verso livres que trabalham a complexidade relação entre tempo, corpo, alma e natureza feminina como matéria poética. Com uma linguagem que traz a muito desse universo feminino, como aspectos da gastronomia do corpo, dos sentimentos íntimos e aflorados.

Kanguimbu Ananaz por meio de sua voz poética nos traz visibilidade, pois, fala de temas que são considerados para a sociedade um tabu, principalmente quando se fala sobre o próprio corpo da mulher que em muitos momentos foi e que infelizmente ainda é taxado como propriedade pública, visto que a mulher deve ser comportada, dos estereótipos que são impostos do patriarcalismo no contexto da literatura angolana. Ainda na obra, o prazer e o desejo feminino estão presentes em seus poemas.

---

<sup>2</sup> Huarley Mateus do Vale Monteiro - Professor Doutor em Língua Portuguesa e Linguística, na Universidade Estadual de Roraima – UERR.

<sup>3</sup> Daiana Nascimento dos Santos – Professor (a) Doutora na Universidade La Plancha – Chile (UPLA)

<sup>4</sup> Patrícia Péndola – Professor (a) Doutora na Universidade La Plancha – Chile (UPLA)



A obra promove um entrelaçamento com elementos memorialísticos, códigos eróticos, simbolismo, signos linguísticos e léxicos tradicionais angolanos, pois apresenta expressões muito particulares de sua terra, como: kilapanga, mussuika, marimba e vários outros, visibilizando sua pertença e compromisso identitário com seu povo, seu território sua angolanidade.

A partir do título “Seios e Ventre”, os versos de Kanguimbu Ananaz conduzem o leitor em uma viagem por espaços que atingem um *status* simbólico: a linguagem e o corpo feminino como território que o falante reivindica. Sendo assim, os poemas são um trânsito por diferentes áreas do amor e erotismo, linhas das quais emanem sorrisos, aromas, sabores, texturas, sons harmônicos, resumindo sensações prazerosas.

## EROTISMO EM ‘SEIOS E VENTRE’

Embora o erotismo seja definido no dicionário de Oxford Languages como um estado de excitação sexual, esse é um sentimento que está muito mais relacionado com a manifestação de tudo aquilo que possui uma tendência ou um caráter erótico e da sexualidade em si. Assim, uma insinuação, por exemplo, pode ou não conter erotismo e tudo do contexto nela inserido.

O erotismo também é um apanhado de expressões culturais e artísticas referentes ao sexo. A palavra etimologicamente de acordo com wikionary a palavra provém do latim ‘eroticus’ e no grego ‘erotikos’ que se referia ao amor sensual e à poesia de amor. Sendo assim, na mitologia grega, Eros era o nome de um deus a qual era a personificação do amor sexual. Esse deus era um menino, alado e travesso, que agia como um cupido e quem era acertado por sua flecha passava a ser consumido pela paixão.

O erotismo parece ter perdido um sentido positivo em nossos tempos. Hoje em dia, o senso comum atribui ao ato erótico uma sensualidade ligada à pornografia, que se veicula a uma ultra-exposição de um processo sexual, exposto translucidamente, que leva diretamente a satisfação do prazer. Segundo o escritor italiano Francesco Alberoni (1987, *apud* EDITRICE, 2006, p. 1) “o erotismo se apresenta sob o signo da diferença. Uma diferença dramática, violenta, exagerada e misteriosa”. Ou seja, a uma “perda” do evento erótico.

Ao longo da história, a relação entre mulher e erotismo foi um produto cultural desenhado por e para homem, cujos desejos e prazeres foram reprimidos pelo discurso de autoridade masculina, sempre esteve em volta no erotismo. A literatura, sobretudo no século XIX, período em que o erotismo se destaca, reforçou a reprodução da figura feminina, variando entre o sagrado e profano. Se buscarmos aprofundar o que o é o erotismo de fato, percebemos que não se limita somente nesse aspecto da “exposição sexual” o erotismo vai muito mais além do que imaginamos. Segundo o escritor Georges Bataille (2013) destaca que:



Do erotismo é possível dizer que ele é a aprovação da vida até na morte. Para falar a verdade, isto não é uma definição, mas eu penso que esta fórmula da o sentido do erotismo melhor que uma outra. Se tratasse de definição precisa, seria necessário partir certamente da atividade sexual de reprodução da qual o erotismo é uma forma particular. A atividade sexual de reprodução é comum aos animais sexuais e aos homens, mas, aparentemente, só os homens fizeram de sua atividade sexual uma atividade erótica, e o que deferência o erotismo. (BATAILLE, 2013, p. 10)

Observa que o erotismo suscita no homem um questionamento da experiência interior, ou seja, ele categoriza erótica na vida íntima do homem. O autor define o erotismo em dois aspectos os interditos e transgressões ambos fazem parte do jogo de sedução e nesse conflito inconciliável, vivido como angústia e dor, o erotismo é vislumbrado. O erotismo também permite ao sujeito colocar sua própria existência em questão, numa experiência de violência interior que se liga a um núcleo de interditos e transgressões dirigido a certas práticas sexuais.

Ainda sob a luz do Georges Bataille, a essência do ser humano foi dada pela sua capacidade de dizer não aos impulsos aniquiladores e violentos da natureza, impulsos estes que os fazem agir de modo a conseguir a satisfação imediata de seus prazeres.

Na obra “Seios e ventre” o erotismo não aparece de forma literalmente explícita, o discurso poético revela um retrato evidenciador de uma experiência feminina e africana em que a palavra literária tem servido de esteio para que possa falar da alma, do corpo, do desejo, de suas pulsões eróticas e sexuais. Sendo assim, a autora utiliza sinais linguístico-semânticos há mais complexa para construção poética, a exemplo de metáforas, como “seios que alimentam o mundo”, “seios empanturrados” e “Arsenal de sensações”.

Kanguimbu com uma dinâmica discursiva apresenta em alguns de seus poemas palavras que podem ser considerados como eróticas que faz com que o leitor ativa automaticamente sua imaginação nos poemas como em “Mensagem queda livre” que emerge do poema explicitando a movimentação ‘espermatozoidica da saudade deslizante’.

Esse ritmo cadente proposto pela autora em seu poema “Arsenal de sensações” expõe um toque erótico quando ela diz ‘com as mãos que batucam um vendaval de desejos sexuais à porta da relva’. Esse campo relvado alimenta uma renúncia impossível de sensações misturado ao cheiro de rosas em um sexo adormecido que ironicamente.

Com uma linguagem sensual “Seios e Ventres” va repondo pouco a pouco os sons, as nostalgias intimam “um silêncio fascinante que brilha e ilumina o corpo” nas noites em “ebulição mergulhadas na flauta” que simbolicamente adentra um útero “rosas de espinhos”. No entanto erotismo vai se expondo gradualmente nas linhas poéticas do livro (ANANAZ, 2020, p. 12).

Portanto, a obra é atributo das mulheres, que resignificam suas próprias experiências de prazer. Como já observamos, as palavras evocam texturas, sons, rumores,

aromas, cheiros e visões que aguçam nossos sentidos e papilas gustativas. É os sentidos, não o intelecto, que alcançam destaque em seus versos.

Além do erotismo e sensualidade, Kanguimbu se expressa através do corpo mostrando a resistência rebelde que brande suas armas: ternura, carícias, nostalgia, desejo; o corpo, a pele, os lábios, mar, céu, nuvens, areia se transformam em sensações corporais. Para complementar essa ideia de corpo, de acordo com TRASFERETTI (2008, p.127, 128):

Toda ação que realizamos e toda relação que construímos com o mundo e com demais seres vivos coloca em xeque nossa corporeidade. Assim, na medida em que possuímos um corpo, também somos um corpo. Um corpo que se comunica, que se expressa e que ama. o mundo dos desejos e sensações nos coloca diante da sexualidade enquanto forma de se dar no mundo das paixões e sentimentos. Somos uma alma viva, que busca a satisfação e o gozo.

Sendo assim, Ananaz contempla essa relação do corpo e a gastronomia em seu poema e que através desses adjetivos ela enfatiza a presença de vários recursos linguísticos que predomina esse erotismo, como a exemplo do amante quando ela diz em seu poema que está com saudades: “esperança somente desejos sabor/sexual à porta da relva” (ANANAZ, 2020, p. 25). Nesse sentido, existem múltiplas vias de acesso para interpretar as letras desta coletânea de poemas. Podemos entrar por todos os sentidos como: texturas, aromas, sabores, cores e sons, como atender às analogias entre a sensualidade amorosa e os sabores da cozinha angolana, bem como atender à evocação da própria pátria Angola que transborda nos versos. Ainda na obra foi possível analisar os poemas que abordam os temas do erotismo, sua relação com as artes culinárias e as alusões à pátria, que ainda é um ato de rebeldia literária, principalmente quando se trata de autoria feminina.

## ANÁLISE DOS POEMAS

Segundo Do Vale Monteiro (2020) a leitura do livro nos traz uma sensação de identificação com os temas apresentados nos poemas, ao começar pelo título “Seios e Ventre” (2020) que traz esse aspecto mais íntimo do corpo feminino, como partes que dão a vida. O ventre que gera a vida, os seios que alimenta essa vida, ou seja, é a forma de demonstrar a força que a mulher tem e como ela é a única humana que tem o poder de gerar e alimentar partir do seu próprio corpo.

Como no primeiro poema “Nuvens Robustas” que apresenta nos versos à força e grandeza da mulher em alimentar:

Seios nuvens robustas  
Encantam céu da boca  
Alma suspensa assédio no mar  
Descarrega sensações emoções  
Lua sensual escancarada

eco da solidão  
(ANANAZ, 2020, p. 21).

A água transportada pelas ‘nuvens’ e ‘céu’, ‘alma’, ‘mar’ é a analogia do seio materno que alimenta, ou seja, permite essa relação do corpo feminino com o universo, natureza e como o amamentar é um processo de vida, e independentemente das circunstâncias que muitas as mulheres passaram para cuidar dessa vida. Em outro poema que se completa a mesma ideia do poder da mulher, é o poema: “Seios empanturrados”:

Ai dó!  
Seios empanturrados  
Ventres empanturrados  
Alimentai-vos de mim!  
Sou vida  
Dou vida Alimentai-vos boca do mundo.  
(ANANAZ, 2020, p.62).

Está claro que o corpo da mulher vai mais que além fisicamente, somente ela tem o poder de conceber e alimentar. Desta forma, a mulher, o erotismo, o encontro sexual são como hino à uma vida. Nesse sentido, cito Bengoa (2019) que traz uma reflexão sobre o poder das mulheres, explicando o papel do machi<sup>5</sup> para as comunidades (Mapuche).

A mulher é a reprodução, é ela que dá a vida, a mulher é quem alimenta, amamenta e prepara os alimentos, ou seja, ela nutre dá vida reproduz a vida cotidianamente; A mulher é quem mantém o fogo aceso, que dá calor, rotege, permite a vida [...]. O concreto é que as mulheres no lar, na vida cotidiana; administram e controlam os mecanismos da vida, saúde, doença e morte. (*apud* SANTOS, Daiana e Pendola Patrícia p. 116-17).

A voz lírica levantada por Ananaz (2020) luta para reivindicar esse poder, pois toda mulher nasce potencialmente com ele e somente a mulher tem dom de administrar os mecanismos da vida. Em seus versos a autora deixa bem clara os aspectos da vida, fertilidade, o amor e a sensualidade sempre estão em conjunto.

Em alguns poemas Ananaz reflete sobre o ‘poder da mulher’ que ainda luta para conquistar seu espaço diante da sociedade machista. Mesmo assim, a autora escreve o com amor e alegria como no poema “Soltam Sorrisos”:

“Soltam Sorrisos”  
Céus abertos  
Esvazia encanto Soltam sorrisos  
Fazem fogueira  
à esquina taberna escancarada  
senhora Mukai  
Exala cigarro samba.  
(ANANAZ, 2020, p. 41)

---

<sup>5</sup> Machi – pessoa que, dentro do povo Mapuche, tem poderes para curar doenças físicas e mentais. Embora

Percebe-se a leveza que a autora tem em demonstrar a sua felicidade extrema quando ela diz ‘céus abertos’ que faz analogia ao céu da boca, ou seja, aquele sorriso que ‘esvazia o encanto’ que são as gargalhadas a qual podemos definir como um momento feliz. Nesse sentido, o amor, a ternura, paixão e sensualidade se destacam a partir do poema:

“linguados aromáticos”  
Energia quântica  
Atmosfera zunga  
Kifufutila  
Entre cálices linguados aromáticos  
Renasce o amor  
Havia perdido.  
(ANANAZ, 2020, p. 33).

Partindo desse aspecto do amor e ternura, podemos considerar que os poemas de Ananaz restituem um caráter sagrado ao amor e ao erotismo no sentido proposto por Raine Eisler em “O Prazer sagrado” (1996):

Velas, música, flores e vinho – as matérias-primas do romance, sexo e amor. Mas as velas, a música, as flores e o vinho são também a matéria-prima dos rituais religiosos, dos nossos ritos mais sagrados.

[...] O desejo sexual de tantas mulheres e homens, como algo belo e mágico, talvez seja um impulso há muito reprimindo de expressar sexo e amor de uma forma mais espiritual e ao mesmo tempo mais apaixonada? (*apud* SANTOS, Daiana e PENDOLA, Patrícia, p.34).

Levando em consideração amor, erotismo e o sagrado, a poesia de Kanguimbu inverte as normas patriarcais ao reivindicar o poder de dar vida, o ventre e os seios da mulher que restituem a um lugar da antiga divindade feminina. O sagrado é quando a voz lírica exclama em seu poema “meu ventre, minha alma” (ANANAZ, 2020, p. 48)

Os versos citados traduzem que sua barriga é a sua alma, sendo assim, pode-se interpretar o sentido da vida humana, pois ela não considera isso algo abstrata, mas algo que se materializa porque se situa no ventre da mulher que é capaz para acomodar a vida que logo nascerá.

Sabe-se que essas são chaves de leituras que podem nos levar as camadas mais profundas do texto. Vejamos em “Desvendar segredos”;

Meus seios  
Abrasadores  
Desvendam segredos  
Atraem borboletas fecundam néctar  
Estação do amor.  
(ANANAZ, 2020, p. 32)

Os poemas de Seios e ventres recuperam o caráter sagrado da vida, exaltam a fertilidade, metaforizados nessas ‘borboletas’ atraídas pelos seios escaldantes como a autora coloca. Conforme pode ser visto no texto do autor Do Vale Monteiro (2020) a obra por si inscrevem a historiografia de descobertas, as superações das mulheres sem perder o tom sensual e sedutor, rompendo com as repressões que historicamente foram marcados. É fácil perceber isso inúmeras vezes em que aparece a palavra ‘seio’ em sentido de ‘seios ardentes’, ‘seios enrijecido’, ‘meus seios abrasadores’, ‘seios tesos’, então isso mostra a força da mulher.

Embora que o escritor Georges Bataille (2013) defende o erotismo como algo mais subjetivo entre o sagrado e profano, ou seja, as formas de experimentar a continuidade e descontinuidade. O autor ainda aponta que o erotismo, a morte, a reprodução e a violência são elementos da existência humana são intimamente relacionadas. Mas os poemas de Ananaz contrariam as propostas de Bataille (2013):

O erotismo é pelo menos o que é difícil de falar. Por razões que não são apenas convencionais, o erotismo se define pelo sigilo. Não pode ser público. [...] Em toda a nossa experiência, permanece essencialmente fora da comunicação normal das emoções. É um tema proibido (p. 186).

Há uma divergência entre o Bataille (2013) e Ananaz (2020), para o autor o corpo resiste os mecanismos construídos em que o erotismo não pode se público, para Ananaz não há uma “regra” ou “ordem” a se seguir, e isso explicita a partir do momento que ela relata suas experiências eróticas em que a atmosfera erótica é evocada através dos sentidos da audição e do olfato como no poema: “No galho das emoções”.

Os suores dialogam  
Brandam suspiros  
No casebre  
Seios apaixonados  
Soltam beijos  
Cravo e orquídea  
No galho das emoções.  
(ANANAZ, 2020, p. 35).

Como vimos Ananaz (2020) nomeia os silenciados, sem hesitação, sem vergonha e sem culpa, em “Mensagem queda livre” Ananaz enaltece esse amor, essa sensualidade e essa experiência erótica:

Kalandula luzidia queda livre  
Mensagens  
Espermatozoidica da saudade  
Areia o arco-íris  
Espanta lukala  
Desliza sobre amor  
(ANANAZ, 2020, p. 24).

Desta forma, a nudez é exaltada em muito de seus poemas também como em “sabor do nudismo”:

Sobre leito  
O rosto exuberante  
Esmaga teu coração sentada na rocha  
Praias inventadas  
Sabor nudismo  
À espera desejos dilatados  
(ANANAZ, 2022, p. 55).

Ananaz demonstra os seus desejos, as sensações do carinho corpo, que este “corpo” serve aos outros, mas também a ela mesma. “Sungura do amor”

Paixão  
Amor é sungura  
Coração  
Dá prazer  
Erotismo  
Sabor da gajaja minha cereja  
É tua amor  
(ANANAZ, 2020, p. 54).

Segundo as autoras Nascimento e Péndola (2021, p. 9) destacam que “a proposta poética mostra a relevância e o cotidiano das mulheres, com as quais as mulheres lidam ao longo da história, em diferentes culturas, costumes, culinárias e a arte da gastronomia que se relaciona com o erotismo”. Sendo assim, os poemas estabelecem ligações entre amores, os sabores e aroma das comidas da Angola, como no poema “lábios meus seios”:

Sexo adorme  
Lábios meus seios  
Kitaba aroma  
Entre apertos  
Saboreia gonguenha  
(ANANAZ, 2020, p. 27).

É com muita clareza que Kanguimbu demonstra os sentidos do prazer em dinâmica com sabor do corpo feminino. Um ‘corpo’ que merece ser bem cuidado e bem-amado como vimos em seus poemas. E na cultura angolana os povos normalmente têm o costume de nomear as comidas típicas da sua cultura como bem coloca a autora, a exemplos: Kitaba<sup>6</sup>, Gonguenha<sup>7</sup>, Mingueleka<sup>8</sup>, Nbungo<sup>9</sup> entre outros.

---

<sup>6</sup> Kitaba: Pasta moída de amendoim, na língua kimbumbo. (tradução de Ananaz)

<sup>7</sup> Gonguenha: Farinha derivado de mandioca, com leite e açúcar, um pouco de água morna, alimento para almoço. (tradução de Ananaz)

<sup>8</sup> Mingueleka: Folha de abóbora que é comestível nas refeições comida. (tradução de Ananaz)

<sup>9</sup> Nbungo: areia da praia, língua Kimbumbo. (tradução de Ananaz)



Nesse sentido Ananaz faz essa dinâmica da gastronomia e o erotismo em seus versos perfeitamente, em que o corpo feminino é oferecido para ser saboreado, pois a pele do amante também é degustada, ou seja, as várias formas de amar e de se entregar como em “seios em brasa”:

Seios em brasa exprimem  
Emoções em vapor  
Noites de núpcias exala cânticos eróticos  
Saciando forno do corpo  
(ANANAZ, 2020, p. 34).

Como enfatiza as autoras Nascimento e Péndola (2021) A coleção de poemas desafia as convenções antigas, é preciso uma visão do mundo que não é nova, mas antiga e a converte em linguagem e ritmo, cadências que nos trazem o palpitar dos territórios conquistado por aqueles que sempre foram proprietários, na voz e nas palavras de Kanguimbu Ananaz.

No entanto, vale ressaltar as diversas expressões utilizadas pelo lírico para nomear a mulher, que não é somente uma única voz e sim de várias vozes femininas em línguas angolanas, como: mukai, muatus, mboas, além da mulher malangina. Desta maneira, Seios e Ventres coloca a mulher angolana num lugar único, como símbolo de emancipação poética e corporal em que se encontram representadas as mulheres do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra Seios e Ventres (2020) é uma coletânea de poemas que revela a imposição da mulher na sociedade africana, especificamente em Angola. Entrelaçando em seus poemas, está subjacente o papel da mulher e as lutas sociais que vem sendo enfrentada para sua inserção na sociedade desde o período colonial. E assim, mostrar a importância da mulher num contexto patriarcal, revelando o papel que desenvolve na sociedade não apenas como o ser que gera outro ser, mas também como aquele que busca integrar, expressando suas potencialidades, ocupando e mostrando que é capaz de invadir lugares que antes eram destinados aos homens e que hoje muitas mulheres representam, ou seja, levando as vozes por tanto tempo que eram silenciadas.

Além de revelar essas imposições a autora também enfatiza a relação da mulher com seu próprio corpo, o prazer, a sensualidade e o desejo. A obra de Ananaz é o desejo que não é apenas que se tem, mas é um desejo que se materializa, quando ela descreve a sua vivência com seu próprio corpo, como as ‘sensações do carinho do corpo’, o ‘gosto de ser beijada’, ou seja, ela demonstra todo esse desejo através da linguagem corpórea. Sendo assim, o erotismo não é tratado somente como uma imagem e sim algo que se materializa e isso é reafirmado pelo autor do Vale Monteiro (2020), Nascimento e Péndola (2021) que

diz: “o erótico não fica no quadro da imagem, fica no quadro da materialização porque o erótico se realiza no toque, sensações e nos prazeres que ela mesma sente” e na própria capa traduz essa materialização, a cena do corpo de uma mulher negra amamentando e isso já descreve toda uma história. As contribuições de Ananaz são extremamente relevantes para a poesia de autoria feminina na contemporaneidade, principalmente quando se trata de poesia erótica, a autora realmente rompe esses estereótipos e torna uma das mulheres negras conquistando sua visibilidade.

## REFERÊNCIAS

ANANAZ, Kanguimbu. *Seios e Ventres*. Luanda: Tchingapy Editora, 2020.

ALBERONI, Francesco. Milano, Garzanti Editrice, 2006. Resumo e tradução: Ir. Paulo Dullius.

BATAILE, George. **O erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. – Porto Alegre: L&M, 1987.

CORREIA, Maria. **Carreira de Kanguimbu Ananaz**: publicado na revista *chocolate lifestyle*, 2019. Disponível em: <https://chocolate.co.ao/moda-beleza/2019/07/4666/carreirakanguimbu-anaz/> acessado dia 06 de abril de 2022.

CUNHA, Anabela. **Influência da literatura brasileira na literatura angolana**: Revista Angolana de Sociologia, 2021.

EVERDOSA, Carlos. **A literatura angolana**. Casa dos Estudantes do Império. Serie Ensaio, Lisboa 1963.

KAVUNGU, Ana. **Kanguimbu Ananaz lança o seu 12º livro Seios e ventres**: publicado na revista *Chocolate lifestyle*, 2020. Disponível em: <https://chocolate.co.ao/modabeleza/2020/07/18758/kanguimbo-ananaz-lanc-o-seu-12o-livro-seios-e-ventres/> acessado dia 06 de abril de 2022.

MONTEIRO, Huarley Mateus Do Vale. Resenha: ANANAZ, Kanguimbu, seios e ventre: poemas, Tchingapy editora, Luanda, 2020. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [s.l.], v.14, n. 1, p. 6-8, 2021. DOI: 10.24979/ambiente.v14i1.920. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/920>. Acesso em: 2 nov. 2022.

NASCIMENTO, PÉNDOLA. **Palabras, Sentidos y Papilas Gustativas en ‘seios e ventres de Kanguimbu Ananaz’**, 2021.

PEREIRA, Densie. **Diversidade: diferentes não iguais**. Ponta Grossa (PR): Atena, 2019.

POETISA KANGUIMBO ANANAZ LANÇA “SEIOS E VENTRES”. **Jornal Kwanza**, 2020. Disponível em: <https://jornalokwanza.com/cultura/kanguimbo-ananaz-lanca-seios-eventre/> acessado dia 06 de abril de 2022.

PUGLIA, Leonardo. **Literatura Angolana: utopias Pré e pós-libertação**. Ensaio publicado em União dos Escritores Angolanos, 2010. Disponível em: <https://www.ueangola.com.index.php/criticas-e-ensaios/item/340-literatura-angolana-utopias/> acessado em 06 de abril de 2022.

SOUZA, Elis Regina Guedes. **Seios e ventre de Kaguimbu Ananaz: uma leitura do universo feminino, a partir de uma voz de resistência**. Publicado na revista *Communitas* V. 5, N. 10 (2021): os saberes ausentes da cidade letrada no século XXI.

TRASFERETTI, José. **Corpo e Cultura no contexto da sociedade brasileira**. Campinas, São Paulo, *Comunicação & informação*, v. 11, n. 1: p. 126-137 – jan./jun. 2008.

## ORGANIZADORES



### **Huarley Mateus do Vale Monteiro**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Pedagogia pela UNINOVE-FAC de São Roque/SP (2013) e mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba-UNISO/SP (2013). É Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGA-2019). Pertence ao quadro de professores efetivos da Universidade Estadual de Roraima-UERR atuando nos cursos de Graduação. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em narrativas de resistência produzidas nos séculos XX e XXI. Desenvolve pesquisa a partir das seguintes temáticas: narrativa de resistência, cotidiano, educabilidade, memória, fronteira, corpo. Entre suas obras já publicadas destacam-se 'Narrativas, Fronteiras e Cotidiano na Terra de Makunaima' (2018) e 'Ensaio Literários em Tempos Pós-coloniais' (2019).

<http://lattes.cnpq.br/2522157560409161>

<https://orcid.org/0000-0002-1181-5227>



### **Maria do Socorro Melo Araújo**

Professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). É professora emérita, aposentada (2023) da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *Campus* de Araraquara; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Graduada em Letras, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Experiência no ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica e docência na formação de professor, principalmente no curso de Letras. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras, do CNPq (LINBRA/UNESP); Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima (NEPSol-UERR); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteiras e Narrativas de Resistência de/sobre Sociedades Amazônicas (TEPUY/UERR); Português como Língua Adicional em Roraima (UERR). Os estudos de Mestrado e Doutorado são dialetológicos sobre Toponímia Indígena de Roraima. Especialmente tem interesse em pesquisa nos temas: Sociolinguística, Lexicologia, Dialetologia, Onomástica, Ensino de línguas, Educação indígena.

<http://lattes.cnpq.br/2902801846590648>

<https://orcid.org/0000-0003-0558-030X>



### **Iris Anita Fabián Ramírez**

Professora efetiva do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Mestre em Educação pela UERR. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (FACINTER/IBPEX); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Prática, Formação Profissional, Educação. Realiza atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; relacionada a Línguas (aquisição e aprendizagem). Atualmente cursando doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores – PGFE na Universidade Estácio de Sá – UNESA.

<http://lattes.cnpq.br/2725969820757203>

<https://orcid.org/0000-0003-1484-8232>

## **BIODATA DOS AUTORES**



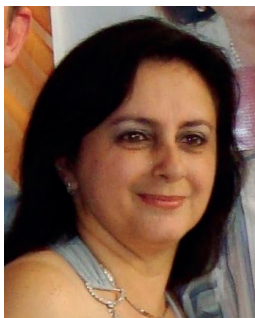
### **Ana Aparecida Vieira de Moura**

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2015). Mestre em Ciência da Educação Superior - Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (1999). Especialista em Coordenação Pedagógica. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima (1995). Tem experiência na formação de professores com atuação no Instituto Superior de Educação de Roraima; participou da implantação e instalação da Universidade Estadual de Roraima atuando como professora formadora até 2009. Atualmente é professora do Instituto Federal de Roraima nas áreas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Linguística, Filologia Românica, sociolinguística, atuando principalmente nas temáticas de leitura, formação de professor, letramentos. Professora do Programa de Pós-graduação das disciplinas de Bases Conceituais da EPT e Teorias de Ensino e Aprendizagens em EPT.

<http://lattes.cnpq.br/5682619396514003>

<https://orcid.org/0000-0001-8537-4690>





### **Carmem Véra Nunes Spotti**

Pós Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP (2022), Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2017), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (2011), Especialista em Filologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG e Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2011), Especialista em Expressão, Comunicação e Cultura - URCAMP (1991) e Licenciada em Letras pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP (1990). Professora da Rede Estadual de Ensino de Roraima (SEEDR/CEFRR) e da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Docente Formadora da Rede de Ancoragem das Olimpíadas da Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, coordenado pelo Cenpec. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD/UERR. Membro do Grupo de Pesquisa do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Amazônia - PROCAD, eixo Diversidade Cultural desde 2019. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar da PUC/SP, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marina Graziela Feldmann. Integra a Linha 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade do Programa de Pós- Graduação em Educação: Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE UERR/UFRR. Desde 2004 é professora e pesquisadora em questões indígenas. Pesquisa sobre os Escritores em Roraima.

<http://lattes.cnpq.br/2895657186425741>

<https://orcid.org/0000-0003-4102-9726>



### **Cora Elena Gonzalo Zambrano**

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG) e Mestre em Letras (UFRR), na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre questões de fronteira e migração. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima desde 2009. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. Tem experiência em ensino de Espanhol e Português como língua adicional. Realiza pesquisas referentes ao Português como Língua Adicional (PLA), com foco na interculturalidade, nas políticas linguísticas e na formação de professores de línguas. É líder do grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (CNPQ/UERR). É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAR: Português como Língua Adicional em perspectiva indisciplinar (UNICAMP). É membro do grupo de pesquisa Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (UFMG).

<http://lattes.cnpq.br/2904143944487290>

<https://orcid.org/0000-0001-7617-2704>





### **Elisangela Eduardo Xavier Fernandes**

Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Roraima (IFRR), com especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão pela Faculdade Internacional de Curitiba (2007). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2003), é também professora da Educação Básica do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima. Sua trajetória profissional inclui experiência na área de Letras, com ênfase no ensino da Língua Portuguesa.

<http://lattes.cnpq.br/1141399517517983>

<https://orcid.org/0009-0003-5189-4761>



### **Evely Mary Rodrigues Cavalcante**

Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (2008). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, atuando desde 1994 como Assessora Pedagógica na Secretaria Estadual de Educação e Desporto. Com experiência em formação de professores com atuação no Programa Estadual Caminhada Literária ministrando oficinas sobre Letramento Literário.

<http://lattes.cnpq.br/1275942700451432>

<https://orcid.org/0009-0005-4055-6905>

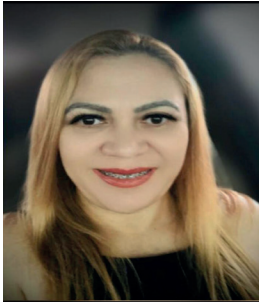


### **Fernanda Sousa Lima**

Possui licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Roraima, (2007), especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de RR (2010) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2015). Atualmente é professora de Língua Inglesa e Portuguesa da Universidade Estadual de Roraima e professora de Língua Inglesa do Governo do Estado de Roraima. Atualmente cursando doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores – PGFE na Universidade Estácio de Sá – UNESA.

<http://lattes.cnpq.br/3899364260046534>

<https://orcid.org/0000-0002-3637-8350>



### **Francisca Angêla de Oliveira Sousa**

Graduação em Letras (UFRR), Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FAMA), Mestrado em Educação (UERR/IFRR). Professora da rede estadual de ensino de Roraima (SEED), atuando na Escola de Formação de Professores de Boa Vista - Magistérios Indígenas de Roraima, Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (GFACCI/CEFRR) principalmente em atividades como elaboração e aplicação de projetos, cursos e oficinas voltados ao Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Indígena na capital e municípios do Estado de Roraima.

<http://lattes.cnpq.br/1456656520950466>

<https://orcid.org/0000-0001-5481-2977>



### **Helen Karoline Hunter Silva**

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Atualmente reside na Guiana Inglesa e é acadêmica do curso de Relações Internacionais pela UNINTER.

<http://lattes.cnpq.br/9946642672955569>

<https://orcid.org/0009-0001-2212-2549>



### **Huarley Mateus do Vale Monteiro**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Pedagogia pela UNINOVE-FAC de São Roque/SP (2013) e mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba-UNISO/SP (2013). É Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA-2019). Pertence ao quadro de professores efetivos da Universidade Estadual de Roraima-UERR atuando nos cursos de Graduação. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em narrativas de resistência produzidas nos séculos XX e XXI. Desenvolve pesquisa a partir das seguintes temáticas: narrativa de resistência, cotidiano, educabilidade, memória, fronteira, corpo. Entre suas obras já publicadas destacam-se 'Narrativas, Fronteiras e Cotidiano na Terra de Makunaima' (2018) e 'Ensaio Literários em Tempos Pós-coloniais' (2019).

<http://lattes.cnpq.br/2522157560409161>

<https://orcid.org/0000-0002-1181-5227>



### **Iris Anita Fabián Ramírez**

Professora efetiva do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Mestre em Educação pela UERR. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (FACINTER/IBPEX); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Prática, Formação Profissional, Educação. Realiza atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; relacionada a Línguas (aquisição e aprendizagem). Atualmente cursando doutorado em Educação, linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores – PGFE na Universidade Estácio de Sá – UNESA.

<http://lattes.cnpq.br/2725969820757203>

<https://orcid.org/0000-0003-1484-8232>



### **Karla Danielle Matos Menezes King**

Mestranda em Letras pela UFRR na linha de pesquisa 1: Língua e Cultura Regional (2023). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES (2021), Graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Roraima (2015). Atualmente é professora de Língua Inglesa no Colégio Cathedral, faz parte do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Desportos do Estado de Roraima e é professora conteudista no curso de Sistema de Informação da Faculdade Cathedral. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa. Tem interesse por pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores em perspectivas críticas, decoloniais e translíngues.

<http://lattes.cnpq.br/6249918627388472>

<https://orcid.org/0009-0007-4914-3765>



### **Lana Camila Santos Gonçalves**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2021) e Especialização em Português, Literatura e Redação pela Claretiano (2022). Atualmente é mestranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<http://lattes.cnpq.br/4154013839721525>

<https://orcid.org/0000-0002-2942-3037>



### **Larissa Bezerra Chaves**

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima- UFRR e professora do Estado de Roraima.

<http://lattes.cnpq.br/8170888369636962>

<https://orcid.org/0009-0005-2387-4215>



### **Leilton Saldanha Santos**

Graduado em Letras-português pela Universidade Federal de Roraima- UFRR.

<http://lattes.cnpq.br/1144814709330012>

<https://orcid.org/0009-0002-4793-7346>



### **Luzineth Rodrigues Martins**

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2012), mestrado em Ciência da Educação Superior - Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (2001), Especialização em Psicopedagogia Universidade Federal do Rio de Janeiro, (2000) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (1996) É professora aposentada da Educação Básica, Técnico e Tecnológica e professora da Universidade Federal de Roraima desde 2019. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos temas: sociolinguística e dialetologia, prática docente e formação de professor. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima NEPSol-RR. É Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Roraima.

<http://lattes.cnpq.br/4892033830092090>

<https://orcid.org/0000-0002-8784-1640>





### **Maria do Socorro Melo Araújo**

Professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). É professora emérita, aposentada (2023) da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Araraquara; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Graduada em Letras, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Experiência no ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica e docência na formação de professor, principalmente no curso de Letras. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa de Línguas Indígenas Brasileiras, do CNPq (LINBRA/UNESP); Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Roraima (NEPSol-UFRR); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteiras e Narrativas de Resistência de/sobre Sociedades Amazônicas (TEPUY/UERR); Português como Língua Adicional em Roraima (UERR). Os estudos de Mestrado e Doutorado são dialetológicos sobre Toponímia Indígena de Roraima. Especialmente tem interesse em pesquisa nos temas: Sociolinguística, Lexicologia, Dialetoleologia, Onomástica, Ensino de línguas, Educação indígena.

<http://lattes.cnpq.br/2902801846590648>

<https://orcid.org/0000-0003-0558-030X>



### **Maria Odileiz Sousa Cruz**

Doutorado em Letras - Vrije Universiteit Amsterdam (2005) e Estágio de Pós-Doc junto à Universiteit Leiden - Faculdade de Artes, Departamento de Línguas e Culturas Indígenas Americanas-Holanda (2009). Desenvolve projetos ligados às culturas e línguas indígenas de Roraima e do Ceará. Segue trabalhando com a temática Toponímia Documental, e com o Projeto Saberes Indígenas na Escola vinculado ao Ministério da Educação (SECADI/MEC) e UFRR. Suas áreas de interesse são léxico, morfologia, sintaxe e educação indígena. Desde 2021 coordena a Biblioteca Comunitária de Areias (Pacoti) e o Ponto de Leitura vinculado ao Ministério da Cultura.

<http://lattes.cnpq.br/9884697849103534>

<https://orcid.org/0009-0007-6074-3737>



### **Rainya Carvalho de Oliveira**

Docente na Universidade Paulista - UNIP/RR, no curso Pedagogia/Boa Vista-RR. Bacharel em Teologia - FACETEN (2009), licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2018). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Faculdade São Luís, Polo IEL/RR (2020), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, (UERR), 2020. Pós-graduada no curso de Educação Especial e Educação Inclusiva, pela Faculdade São Luís, polo IEL - RR (2021). Segunda Licenciatura em Pedagogia (2021), Faculdade Ibra de Brasília - FABRAS. Especialista em Línguas e Narrativas em Contexto de Diversidades - (UERR), 2022. Especialista em Alfabetização e Letramento, Faculdade São Luís, polo IEL - RR, (2023). Especialista em Docência no Ensino Superior, Faculdade São Luís, polo IEL-RR (2023). Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade São Luís, polo IEL-RR (2024), Especialista em Coordenação Pedagógica, Faculdade São Luís, polo IEL-RR (2024).

<http://lattes.cnpq.br/8400305508498130>

<https://orcid.org/0009-0004-7544-7533>



### **Rennan Santos de Sousa**

Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), atua como professor de língua portuguesa no colégio Interativo Belém, foi estagiário nas escolas Instituto Bom Pastor e Dom Pedro II, interessa-se por Análise do discurso e Libras.

<http://lattes.cnpq.br/8405763492094106>

<https://orcid.org/0009-0003-0929-7189>



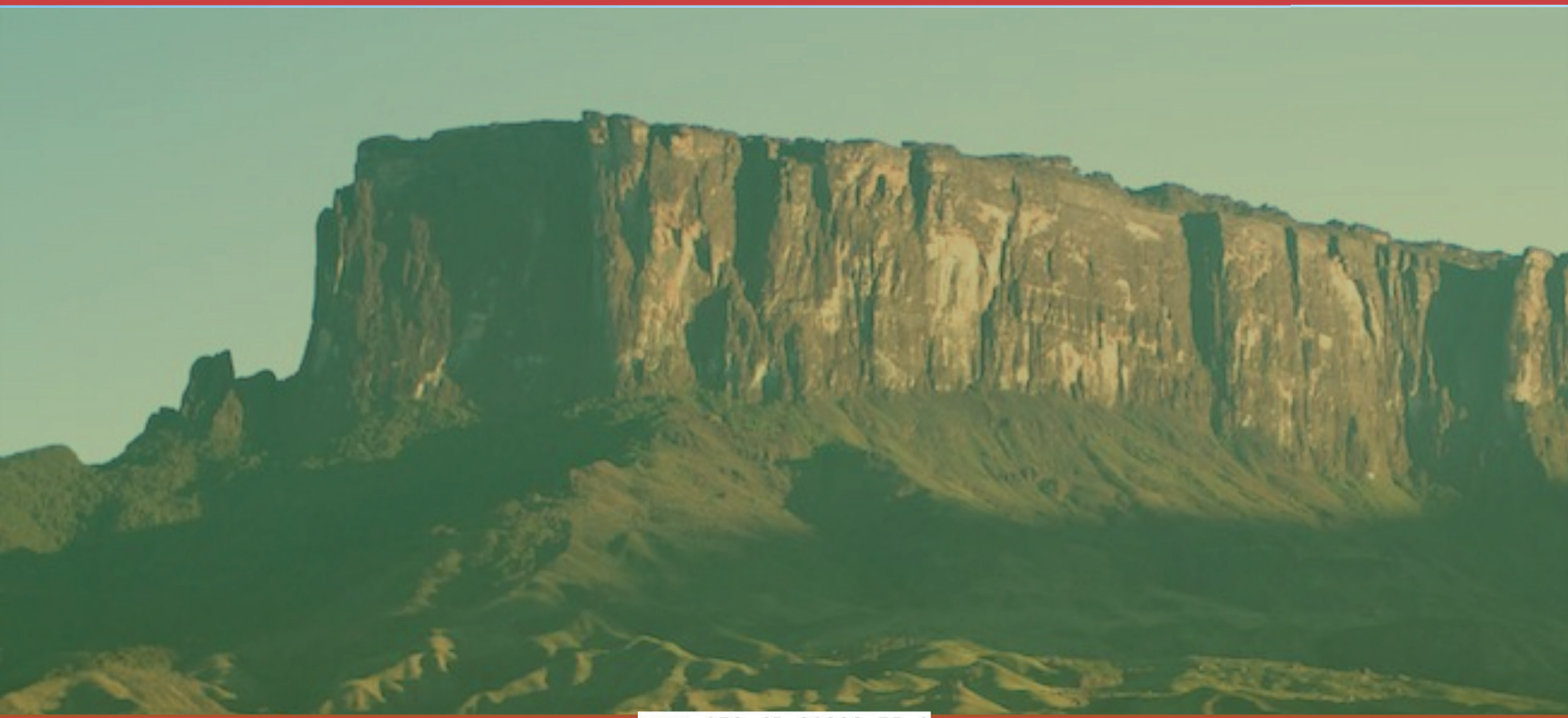
### **Valéria Crístian Soares Ramos da Silva**

Doutora em Ciências da Linguagem-Linguística pela Universidade do Porto-Portugal. Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará/UEPA, na Graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (Mestrado Profissional). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fronteiras e Narrativas de Resistência de/sobre Sociedades Amazônicas-TEPUY/UERR e do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários/NELL da Universidade do Estado do Pará. Desenvolve pesquisas sobre Discursos, Identidades e práticas sociais e Letramentos e Ensino.

<http://lattes.cnpq.br/0746722306992524>

<https://orcid.org/0000-0001-8194-5783>





ISBN 978-65-89203-75-9



1ª Edição - 2024  
Volume II

