



I COLES

I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

LETRAMENTOS

nos domínios da
literatura e da pesquisa
científica

Shirlei Marly Alves
Luana Ferreira dos Santos
Bárbara Olímpia Ramos de Melo
(Organizadoras)



EDUESPI

COLEÇÃO
INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E
GÊNEROS 3



Esta obra é financiada pela
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Edital CAPES PAEP 37/2023

COLEÇÃO INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E GÊNEROS

1. Letramentos no ensino superior e formação de professores

Antônio Artur Silva Cantuário, Genilda Vieira Rodrigues & John Hélio Porangaba de Oliveira (orgs.)

2. Letramentos no contexto da educação básica

Ermínia Maria do Nascimento Silva, Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes & Deuselania de Sousa Ferreira (orgs.)

3. Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica

Shirlei Marly Alves, Luana Ferreira dos Santos & Bárbara Olímpia Ramos de Melo (orgs.)

4. Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas

Franklin Oliveira Silva, Dandara Rochelly Fernandes Araújo & Jó Gomes da Silva (orgs.)



I COLES

I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

LETRAMENTOS **nos domínios da** **literatura e da pesquisa** **científica**

Shirlei Marly Alves
Luana Ferreira dos Santos
Bárbara Olímpia Ramos de Melo
(Organizadoras)



EDUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Raurys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Autores **Revisão**

Carolina Aurea Cunha Rio Lima **Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/234>

C749l Congresso Nacional de Letramentos (1. : 2025 : Teresina, PI) .
Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica
[recurso eletrônico] / organizado por Shirlei Marly Alves, Luana
Ferreira dos Santos e Bárbara Olímpia Ramos de Melo. - Teresina:
FUESPI, 2025.
362f.: il.

e-book - (Coleção Inovação nos Letramentos e Gêneros ; v. 3).
ISBN: 978-65-89616-99-3

1. Letramentos. 2. Literatura. 3. Pesquisa Científica. I. Alves, Shirlei
Marly (Org.) . II. Santos, Luana Ferreira dos (Org.) . III. Melo, Bárbara
Olímpia Ramos de (Org.) . IV. Título.

CDD: 370.7

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados

**Todos os artigos deste livro foram revisados e autorizados para
publicação por seus respectivos autores.**

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	12
<i>Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	
APRESENTAÇÃO	15
SEÇÃO 1: LETRAMENTO LITERÁRIO.....	17
LITERATURA INFANTIL: LEITURA EM VOZ ALTA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	18
<i>Márcia Evelím de Carvalho</i>	
LETRAMENTO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO: EXPLORANDO O TEMA "NATUREZA E INFÂNCIA" NA OBRA <i>A ARCA DE NOÉ</i> , DE VINÍCIUS DE MORAES	28
<i>Israel Niwton da Costa Pereira</i> <i>Marinês Andrea Kunz</i>	
A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	41
<i>Willian Francisco de Moura</i>	
O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: O CLÁSSICO <i>DOM CASMURRO</i> COMO UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA NO CEEG	55
<i>Ana Clara do Vale Nascimento</i> <i>Ruan Ferreira da Silva</i> <i>Ana Lúcia Costa Ferreira Silva</i>	
O PROTAGONISMO NEGRO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DA OBRA <i>O CAÇADOR CIBERNÉTICO DA RUA 13</i> , DE FÁBIO KABRAL	67
<i>Nívea de Fátima Silveira Batista</i> <i>Patrícia Pedrosa Botelho</i>	
O PODER DO VERBO VISUAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE DE <i>CIÇA</i> E <i>CIÇA E A RAINHA</i> , DE NEUSA JORDEM POSSATTI. 82	
<i>Crislayde Maria de Sousa</i>	
ADAPTAÇÕES DE OBRAS LITERÁRIAS EM HQ COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: UMA ANÁLISE DA OBRA <i>MACUNAÍMA</i> EM QUADRINHOS	95
<i>Giovana Coelho de Sousa</i> <i>Beatriz Martins da Silva Neta</i>	
A LEITURA DE UM CLÁSSICO EM FRANCÊS PELO VIÉS DA DESCOLONIZAÇÃO	107
<i>Luiz Paulo dos Santos Monteiro</i>	

AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INTERSECCIONAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE *AMERICANAH* (2014), DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, E *CIDADÃ DE SEGUNDA CLASSE* (2018), DE BUCHI EMECHETA..... 119

Amanda Gomes Cruz

SEÇÃO 2: LETRAMENTO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 132

PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO DOS MORADORES DE SANTA LUZ - PI: UM OLHAR SOBRE O LÉXICO DA POPULAÇÃO LOCAL133

José de Arimateas de Sousa Nunes

PALMEIRAIS: DOS ESCRITORES AOS GÊNEROS TEXTUAIS144

Antonio das Neves de Holanda

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha

Emanuelli da Cruz Cordeiro de Araújo

Isabella Santos da Rocha

Juliana Rocha da Silva

Luciele Pereira de Farias

O INTERNETÊS/ESCRITA VIRTUAL E SUA INFLUÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO DO PIAUÍ - PI.155

Vanessa de Assis Nascimento

Ângela Suelen Barros de Oliveira

Deidre Ribeiro do Espírito Santo

Everton Diogo Soares da Silva

REGISTRO DAS VARIANTES LINGUÍSTICAS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO ENTRE ALUNOS DA ZONA RURAL: UM ESTUDO DE CAMPO COM DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CETI FERDINAND FREITAS, NO MUNICÍPIO DE JOSÉ DE FREITAS - PI..... 169

Antonia Maria da Conceição Silva

Andressa Lima Silva

Emanuelly Duarte da Silva

Maria Aparecida Barros dos Santos

Maria das Dores da Cunha Oliveira

LINGUAGEM FIGURATIVA NO CULTIVO DE ARROZ EM AGRICOLÂNDIA: UMA ANÁLISE SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA..... 183

Maria Cleonilda de Oliveira

Natália de Sousa Santos Andrade

Carlos Daniel Ferreira Pereira

Daniel de Sousa Lopes

Júlia Rayssa Silva Sousa

Lorrayne Vieira de Sousa

BIOGRAFIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE: UMA LEITURA DO CORDEL BIOGRÁFICO “PE. CLÁUDIO: O HOMEM DO POVO”, DE ANTÔNIO CARLOS DE ALMEIDA, EM SÃO JOÃO DA SERRA-PI..... 195

João de Deus de Carvalho Júnior
Flávia Fernanda Araújo Cavalcante
Joseane de Sousa Vieira
Karina Suele da Silva
Yaíza Antonia da Cruz Matos Lopes
Carlíane Clementino Ribeiro Cruz

GASTRONOMIA LUÍS-CORREIENSE..... 209

Diana Castro Pessoa
Francisco Nathan G. de Araújo
Gabrielly Silva dos Santos
Laíres Rocha de Carvalho
Marcos Vinícius Veras da Silva

RESISTÊNCIA LITERÁRIA E ESCRIVIVÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NEGRA FEMININA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PIRACURUCA-PI..... 223

Maxswell Brito Oliveira
Beatriz da Silva Magalhães
Maria Clara Costa Pontes
Maria Fernanda de Oliveira Fontenele
Pedro Miguel Gonçalves Delgado

CULTURA DAS COMUNIDADES DAS QUEBRADEIRAS DE COCO NO PIAUÍ: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ADEQUAÇÃO DE USO COMO PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE 237

Iolanda Rosa Silva
Ana Catharina Carvalho e Carvalho
Jorge Sousa Munhoz
Pedro Henrique Nascimento dos Santos
Maria Isabelli Miranda Santos
Maria Lela Lima de Carvalho

NARRATIVAS ORAIS: LENDAS E MITOS QUE CIRCULAM ENTRE OS ADULTOS DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANTO DO BURITI/PI 246

Célia Barbosa S. Amorim dos Santos
Maria Aparecida de Moura A. Sousa
Luiz Carlos de Queiroz Torres
Clarice dos Reis Alves
Francisco Lucas Alves Barreto
Mirelly de Abreu Rocha
Vyctor Sebastião de Sousa Leal

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CETI PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO 259

Lenaide Alves da Silva
Jusciene de Souza da Silva
Merielly dos Santos Alves
Natasha Silveira Alves
Walyson Simões de Andrade

O PROCESSO DE DESAPARECIMENTO DE PALAVRAS E DE VARIAÇÃO SEMÂNTICA DO VOCABULÁRIO ORAL DOS ALEGRETENSES.....269

Isabel Leonice Dias de Brito

Alcenir de Sousa Luz

Luís Felipe Leal

CULTURA EM RISCO: A RECUPERAÇÃO DAS LENDAS DE GUARIBAS E SEU IMPACTO NA COMUNIDADE..... 281

Glauzan Alves

Iara Guadalupe Matias Rocha

Letícia Lopes Dias

Pedro Henrique Fernandes dos Anjos

Thuân Santos dos Anjos

CULINÁRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A PRESERVAÇÃO DOS SABERES TERESINENSES POR MEIO DAS RECEITAS TRADICIONAIS.....292

Juçara Oliveira Rodrigues

CLASSIFICAÇÃO DAS LENDAS POPULARES QUE CIRCULAM NO MUNICÍPIO SANRAIMUNDENSE..... 302

Nilda Ferreira Ribeiro

José Cesário de Oliveira Neto

Marcos Pereira Lima Neto

Kaylla dos Santos Santana

Lídya do Nascimento Silva

Miguel Adrian da Silva Miranda

Nívea Giovana Paes Landim Soares

SABORES DA LÍNGUA/CULINÁRIA E COMUNICAÇÃO: RECEITAS CULINÁRIAS COMO PARTE DAS TRADIÇÕES LOCAIS COM INTERSEÇÃO DE TEXTOS INJUNTIVOS NA LÍNGUA PORTUGUESA.....313

Rosana Ferreira de Carvalho

Everton Ytalo Pereira de Sousa

Nythelly Rauenhy Campelo da Costa

Silvana de Oliveira Costa

Rennan Vieira da Silva

Fabiana Carvalho da Silva

EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DAS CANTIGAS INFANTIS, DE CANTOS RITUAIS E DE OUTROS ESTILOS DE CANÇÕES TRADICIONAIS NA VIDA COTIDIANA DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: UM ESTUDO NA COMUNIDADE NAZARÉ- PI..... 324

Maria Cleoma da Silva Pinto Sousa

Bruno Pereira Santiago Mota

Evellyn Kessia Bezerra da Costa

Iandra Layne Oliveira Santos

Maria Tissiane Leite do Nascimento

Alex de Mesquita Marinho

AS GÍRIAS PRESENTES NAS FALAS DO PROGRAMA “RONDA DO POVÃO”, DA TV MEIO NORTE340

Natanael Campos da Silva

João Gabriel Pereira da Silva

Cibeli Oliveira de Melo Rocha

Lucas de Sousa Moraes Dias

Yapoara Leal Sousa

CONFIGURAÇÃO DE UMA CARTILHA PARA O ENSINO DO *PROJETO DE PESQUISA* NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 350

Shirlei Marly Alves

PREFÁCIO

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. ... Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento ... o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Magda Soares¹

Prefaciar a Coleção “Inovação e Diversidade nos Letramentos e Gêneros”, que é composta pelos trabalhos apresentados no I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS – I COLES, realizado no período de 16 a 18 de outubro, em Teresina, pelo Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas – LEIA, da Universidade Estadual do Piauí, é, para mim, uma satisfação, mas também um grande desafio. Para contextualizar, busquei inspiração nos grandes mestres brasileiros que primeiro se importaram com a definição de letramento e, assim, trouxe um pequeno trecho de um texto de divulgação escrito pela Professora Magda Soares, ao propor um verbete definidor de letramento. Dessa forma, tentarei resgatar um pouco a construção do I COLES e sua interface com a noção de letramento apresentada na epígrafe.

O congresso nasceu com a pretensão de aprofundar e ampliar os debates sobre letramentos, refletindo a importância do entendimento desse campo nos contextos educativos e profissionais do ensino, pesquisa e extensão. Foi um evento pioneiro na área dos estudos de letramentos no Brasil, estabelecendo espaço para a integração, o debate e a expansão do conhecimento sobre letramentos e gêneros textuais. Com um público de quase 1 mil inscritos e aproximadamente 350 trabalhos apresentados, confirmou-se a importância desse espaço dedicado à discussão da temática, promovendo um amplo diálogo entre pesquisadores, educadores e estudantes de diversas regiões do país, conforme registramos inscrições de participantes de 23 estados brasileiros. O congresso e

¹ [Ceale](#), acesso em: 28 jan. 2025.

esta coleção representam não apenas o avanço educacional e científico na área de Letras, mas uma integração com o referido conhecimento que é transversal a todas as áreas do saber ler e escrever para os processos de interpretar e compreender, ou seja, das práticas sociais enquanto linguagem e letramentos.

O Evento teve como tema 'Inovação e diversidade nos letramentos e gêneros textuais/discursivos: um convite à reflexão sobre como a inovação e a diversidade podem transformar as práticas de leitura e escrita, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.' A partir da temática, foram definidos os seguintes eixos temáticos: Letramentos no contexto da Graduação e Pós-Graduação, Letramentos no contexto da Educação Básica, Letramentos no contexto da Literatura, Letramentos nos contextos das Tecnologias e da Inteligência Artificial, Letramentos no contexto da Formação de Professores e, por último, Letramentos em espaços não institucionais. Além da importante presença ativa dos estudantes e professores da Educação Básica participantes da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí – OCLIPI, com apresentação de 43 trabalhos.

Assim, com a intenção de divulgar cientificamente e para além do evento os estudos compartilhados durante o I COLES, apresentamos uma coleção com quatro volumes contendo trabalhos completos, resultantes das comunicações em simpósio, pôsteres, conferências e oficinas. Dessa forma, divulga-se mais de cem textos, organizados em quatro volumes, seguindo a disposição dos eixos temáticos anteriormente mencionados:

1: Letramentos no ensino superior e formação de professores

2: Letramentos no contexto da educação básica

3: Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica

4: Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas.

Esperamos que esta coleção inspire questionamentos e ideias sobre a temática educacional atual, proporcionando uma leitura enriquecedora. A comissão organizadora aspira que os e-books promovam novos olhares no campo dos letramentos, incentivando mais reflexões e diálogos construtivos e inclusivos. Assim, caros leitores, desejo que os textos aqui presentes inaugurem novas perspectivas e enriquecedores debates no contexto educacional, em nossa contemporaneidade.

Em nome de toda a comissão organizadora, agradeço às pessoas participantes do I COLES, especialmente aos escritores dos trabalhos que compõem a **coleção** dos quatro e-books. Agradeço também às instituições envolvidas no evento, com destaque especial para o financiamento, que propiciou a publicação da coleção, fornecido pela Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Edital CAPES PAEP 37/2023.

Boa leitura!!

Teresina, fevereiro de 2025.

Profa. Dra. **Bárbara Olímpia Ramos de Melo**

Professora da Universidade Estadual do Piauí

Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq

APRESENTAÇÃO

Este livro faz parte da coleção *Inovação e Diversidade nos Letramentos e Gêneros*, reunindo 29 artigos de autoria dos participantes do I COLES, sendo 9 relacionados aos *Letramentos no Contexto da Literatura* e 19 cujo foco está no letramento científico desenvolvido no contexto da *Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLUPI)*². O último artigo, de autoria da coordenadora da OCLUPI, trata de um material didático de leitura e escrita científica produzido para esse certame.

O letramento literário na Educação Básica é essencial para a formação de leitores críticos e sensíveis à estética textual. Diferente da mera decodificação de palavras, ele envolve a capacidade de interpretar e atribuir significados às obras literárias, compreendendo suas nuances, simbolismos e contextos históricos e culturais. A escola tem um papel fundamental nesse processo, proporcionando o contato com diferentes gêneros, autores e estilos, além de incentivar a experiência leitora como um ato prazeroso e reflexivo, estimulando a imaginação e a empatia dos estudantes.

Nessa perspectiva, na Seção 1, estão os trabalhos de pesquisadores cuja atenção se volta para o letramento literário, trazendo relatos de experiências pedagógicas, análise de obras e suas potencialidades na formação de leitores e também perspectivas teóricas que podem embasar o ensino e a formação de leitores de literatura em uma perspectiva crítica. Os autores dos artigos propõem atividades com obras e autores que abordam temas como a discriminação e o preconceito racial, a partir da perspectiva decolonial; o trabalho com a adaptação literária para os quadrinhos; uma abordagem lúdica junto aos leitores dos anos iniciais, sem descuidar dos clássicos, como os poemas franceses do século XVII.

Esses trabalhos, além de conhecimentos especializados, abrem horizontes para os que lidam com o desafio de formar leitores de literatura capazes de apreciar esteticamente o que leem e, sobretudo, de construírem, por meio da arte da palavra, uma formação mais humanizada, com autonomia e criticidade.

O letramento científico, por sua vez, desempenha um papel fundamental na construção do pensamento crítico e investigativo dos alunos na Educação Básica, visto que vai além da simples memorização de conceitos e leis científicas, estimulando a capacidade de questionar, analisar evidências e compreender o método científico. Essa abordagem deve incluir experimentações, resolução de problemas e conexões entre ciência e cotidiano, tornando o conhecimento mais acessível e significativo. Dessa forma, os estudantes

² Projeto financiado com recursos da Chamada CNPq/ MCTI nº 03/2023 – Olimpíadas Científicas.

aprendem a diferenciar fatos de opiniões e a tomar decisões embasadas em evidências científicas. Quando os alunos desenvolvem essa competência, tornam-se capazes de interpretar informações científicas veiculadas na mídia, compreender seu impacto na sociedade e aplicar esse conhecimento em suas vidas. Assim, o ensino com orientação científica na Educação Básica deve ser planejado de forma dinâmica e contextualizada, garantindo um aprendizado ativo e significativo.

Esse desafio foi aceito pelos professores e estudantes pesquisadores da rede pública estadual piauiense (Ensino Fundamental e Ensino Médio) que participaram da *Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí “Saberes de Dizeres do Nosso Povo” (OCLUPI)*, ao elaborarem projetos e se lançarem a investigações sobre a língua em suas diversas manifestações em diferentes contextos, construindo valiosos conhecimentos, apresentados na seção de pôsteres do I COLES.

Os leitores poderão acessar esses trabalhos nos artigos que compõem a Seção 2 desta coletânea, os quais abordam vários temas relacionados aos usos da língua (oral e escrita) em lendas, mitos, cantigas infantis, biografias, receitas culinárias, obras literárias, incluindo as variações linguísticas nas falas de determinadas comunidades, em gêneros digitais, em programas televisivos, considerando-se ainda a existência do preconceito linguístico. Desse modo, constituiu-se um panorama sociocultural das culturas piauienses manifestas em suas falas e escritas.

Em suma, todos esses artigos, juntamente com os demais que compõem os outros três volumes da coleção, propiciam uma imersão em trabalhos de grande relevância para os que se interessam por aprofundar conhecimentos e compreender os diversos modos de desenvolver os letramentos, visando à formação de sujeitos leitores e produtores de textos em diversos contextos sociais.

Nossa expectativa, como organizadoras desta coletânea, é que a leitura desses trabalhos cumpra seu objetivo basilar: fomentar reflexões, instigar iniciativas de pesquisas e, sobretudo, encorajar ações que contribuam de fato, para a qualidade das ações de letramento que promovam uma sociedade inclusiva e igualitária.

Organizadoras

Shirlei Marly Alves

Luana Ferreira dos Santos

Bárbara Olímpia Ramos de Melo



SEÇÃO 1

Letramento literário

LITERATURA INFANTIL: LEITURA EM VOZ ALTA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Márcia Evelim de Carvalho (UFPI)
marciaevelimdecavalho@gmail.com

RESUMO: Em meio ao turbilhão de ofertas virtuais, tão necessárias nos novos tempos, precisa-se urgentemente recuperar a essência do narrador/mediador da leitura, aquele que empresta sua voz a palavra poética, estando ela na oralidade ou impressa num livro, como forma de reencantar o mundo e promover o “entre” da escuta, espaço-tempo capaz de favorecer a criação de imagens internas. Sendo assim, esta oficina teve como principal objetivo sensibilizar os participantes da importância da leitura em voz alta como contação de histórias, utilizando-se de práticas literárias com livros de literatura infantil. As reflexões foram embasadas em teóricos como: Benjamim (2009); Bajard (1994; 2012); Barthes (1990); Busatto (2004; 2006); Larossa (2011); Spritzer (2007; 2020); Lazzareti (2021); Han (2023), dentre outros. A metodologia foi desenvolvida através de leituras, contações de histórias, reflexões, dinâmicas e práticas literárias. Acredita-se que a oficina tenha contribuído para nutrir o professor/contador de histórias/mediador da leitura de elementos que favoreçam a promoção e gosto pela leitura literária no seu alunado, que habita na proliferação de signos da contemporaneidade, sem perder o componente afetivo-simbólico.

Palavras-chave: Literatura infantil; Formação do leitor; Contação de histórias; Mediação da leitura; Leitura em voz alta.

1 INTRODUÇÃO

Somos seres narrativos. A prática de narrar faz parte de nossas vidas; estamos sempre contando histórias. Atualmente contar histórias virou profissão. Muitas são as pessoas que buscam cursos e oficinas para aprenderem técnicas de contar histórias e se aperfeiçoar nessa arte ancestral.

Porém, estamos vivendo uma crise da narração. Não há mais lugar para narrações que nos ancoram no ser, que nos atribuem um lugar e nos transformam, dando à vida significado, apoio e orientação. As narrativas parecem perder sua força originária, sua gravitação, seu mistério e magia, seu poder de vinculação. (HAN, 2023).

As narrativas hoje dão lugar aos *storytellings* a transmissão de conteúdo por meio de enredo elaborado e de narrativa envolvente, usando palavras e recursos audiovisuais, em outras palavras, narrações na forma de consumo, emoções produzidas, não vividas. O capitalismo se apropria da narração.

Sou contadora de histórias. Ocupo o lugar de alguém que se considera uma mediadora da leitura, alguém que se preocupa em “fisgar”, conquistar leitores, para que

também sejam apaixonados por livros, pela leitura literária e pela narração de histórias, fazendo jus ao ser narrativo que nos habita. E é para pensar sobre esse universo e andar na contramão dos rumos que a narração tem tomado que eu te convido a participar dessa oficina.

Dessa forma, a oficina se propõe a sensibilizar os participantes da importância da leitura em voz alta como contação de histórias, utilizando-se de práticas literárias com livros de literatura infantil.

Aqui as palavras narrador, contador de histórias e mediador da leitura são sinônimas, assim como narração, história, literatura, palavra poética, livros/leitura literária também o são e serão alternadas neste texto.

A contemporaneidade possibilita a imersão no mundo tecnológico, facilitando a vida de todos e promovendo novas maneiras de pensar o objeto livro e a leitura. Os livros literários ganham formatos digitais e competem com uma infinidade de maquinarias eletrônicas. Vive-se não mais uma leitura linear, mas uma leitura multimodal, onde há o entrecruzamento de várias linguagens para que seja criada uma rede de sentidos.

Nesse contexto, poucos são os que ainda experimentam o sabor da narração de histórias, que muitas vezes, assim como aconteceu comigo, nasceu na família, quando o livro era visto como objeto circulante em uma espécie de comunidade de leitores, embora essa não seja a realidade da grande maioria das famílias brasileiras.

O estímulo e incentivo recebido da família/escola, desde a mais tenra idade, bem como o contato com um ambiente narrativo é fundamental para que possamos despertar, com maestria e criatividade, esse dom genético e ancestral que nos atravessa e possamos conquistar novos leitores, levados a leitura independente de um livro, pela escuta de uma bela narração.

Todas as práticas literárias e projetos que realizo têm seguido a linha de criar possibilidades de proporcionar o contato direto com a literatura, a contação de histórias e a leitura literária de forma simbólica, a fim de criar e fortalecer o vínculo afetivo e efetivo com a palavra poética.

A literatura é arte, prazer, portanto não se resume a um mero instrumento didático que serve para ensinar algo. Essa não é sua função primeira. A literatura é da ordem da emoção, da sensibilidade, do contato, da presença do corpo, que deve ser afetado e transformado por ela. Não se trata somente de decodificar o texto literário atribuindo-lhe sentidos, com a intenção de tirar dele alguma explicação, mas de se sensibilizar diante do texto. Afinal, quanto mais distante do didático o texto literário se encontra, mais rico ele é, e quanto mais evitamos explicações, mais aumenta a tensão narrativa.

2 LITERATURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LETRAMENTO LITERÁRIO

Dentre as muitas práticas literárias desenvolvidas por mim gostaria de compartilhar com vocês a prática de contar histórias, como sugestão para aqueles que pretendem enveredar por esse caminho.

Falar em contação de histórias remete a todos(as) que nos antecederam, num tempo em que a oralidade era considerada o principal meio de comunicação; àqueles que detinham a força da palavra poética, sejam os griots africanos, os menestréis, os trovadores. Estes contadores de histórias tradicionais, por excelência, continuam existindo nos mestres de saberes, nos cordelistas, repentistas e artistas populares que se interessam e valorizam a palavra viva, que usam somente a palavra bem(dita) para narrarem suas histórias, faladas ou cantadas.

E há também os contadores de histórias contemporâneos, aqueles que se profissionalizam, que fazem cursos para aprender técnicas de contar histórias, que usam fantasias e adereços para contar. (BUSATTO, 2006).

Descrevo o contador de histórias como aquele(a) que se preocupa em “acordar”, em dar vida a uma história, esteja ela na oralidade ou adormecida nas páginas de um livro, muitas vezes parado na estante de uma biblioteca, de uma livraria ou de um armário em sua própria casa.

Quando se fala em contar histórias, na maioria das vezes, pensamos no(a) professor(a) contador(a) de histórias, na escola. Poucas vezes pensamos nessa ação como arte que envolve muito mais do que a intenção pedagógica, que envolve o corpo e a alma. É dessa contação de histórias ritualizada, ancorada no ser (HAN, 2023), que afeta e transforma, que nós estamos falando.

O contato com livros literários de qualidade e uma boa mediação são ingredientes essenciais que preparam o ouvinte para o letramento literário, abrindo caminhos de encantamento, processo que nasce com a escuta de histórias e culmina com a autonomia do leitor. Quem é letrado literariamente entende que:

- Um livro literário possui diversas linguagens (texto verbal, ilustração, projeto gráfico);
- As imagens podem falar por si só e nem sempre são cópias fiéis do que está sendo dito no texto verbal (o ilustrador é livre para fugir das representações);
- O texto literário tem suas especificidades, sua própria linguagem expressa através de metáforas, simbologias etc.;

- Ler literatura não é a mesma coisa que ler qualquer outro texto (são feitos pactos ficcionais para se adentrar no texto literário, que abre muitas possibilidades);

- No texto literário existe a leitura dos não-ditos, a leitura das entrelinhas, o que faz com que o leitor seja livre para viver a experiência estética, para interpretar como quiser.

Na escolha da história, o contador/ mediador da leitura deve investigar se ela favorece a intertextualidade, a inventividade, o encantamento, a interatividade, a musicalidade, além de aspectos importantes, como: ter um personagem que se quer bem; ter um lugar; ter um tempo; ter uma unidade; ter metáforas, simulações, comparações e contrastes que ajudam a construir imagens mentais; ter um início, um meio e um fim bem definidos, elementos imprescindíveis para se gostar de uma história.

Em meus livros literários para a infância – O Boi do Piauí (2015; 2021); O segredo da chita voadora (2017; 2024); A flor do Pequeno Príncipezinho (2019); Menino do Congo (2022) e Assim eu conto a história de Anansi (2023) –, todos editados pela Editora Nova Aliança (PI)¹, costumo trazer esses elementos descritos acima, além de marcas da oralidade, já que são histórias para serem contadas.

São livros que não têm a função pedagógica como principal característica, mas que presam por seu valor estético e ético (literatura é arte), que concentram várias linguagens (não só o texto verbal, mas também as imagens e todo o projeto gráfico do livro ganham importância), que provocam a “pensatividade”, termo utilizado por Hans Blumenberg (2010 apud LAVELLE, 2018) para designar, na leitura de uma história, o levantamento de “questões que não podemos responder, mas às quais também não devemos renunciar.” (p. 277).

O bom contador de histórias também tem que ver se a história escolhida para contar permite a “interação participativa” (OLIVEIRA, 1996) ou interferência do ouvinte durante a narração, bem como, o que fazer antes e depois dela, contribuindo para ampliar o momento performático como um todo.

As “sessões de mediação da leitura” para a narração da história lida no livro, em voz alta, é uma boa oportunidade para exercitarmos essa prática. A metodologia foi criada pelo linguista Élie Bajard (2012), através da Instituição A Cor da Letra – Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil –, em São Paulo, dentro das atividades de formação de mediadores de leitura e acontece em encontros de crianças com um acervo móvel de livros literários, a partir de alguns meses de idade, em lugares diversificados, escolares ou não.

¹ Para comprar os livros online, acesse: www.editoranovaalianca.com.br.

Na sessão de mediação sugerida por Élie Bajard, quando os livros literários são dispostos às crianças há a formação espontânea dos polos de mediação em que: a criança lê sozinha, uma criança lê para outra ou um mediador lê para ela.

É importante lembrarmos que quanto mais a criança, o jovem ou mesmo o adulto ouvir textos bem escritos, melhor será seu desempenho verbal, falando ou escrevendo e, certamente, terá resistências cada vez menores à leitura.

Portanto, tanto o contar histórias de viva voz, como lida em voz alta constituem um dizer, ou seja, a manifestação oral das palavras escritas ou não (BAJARD, 1994). Sendo assim, “dizer inclui o gesto, a melodia das palavras, o olhar envolvente. Há um dizer no corpo. Um corpo palavra, portanto um corpo também no ouvir.” (SPRITZER, 2007).

Destacaremos no próximo tópico a modalidade de contar histórias com a leitura em voz alta e o poder de criação de imagens mentais que a contação de histórias possibilita.

3 CONTAR HISTÓRIAS COM LEITURA EM VOZ ALTA E A CRIAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS

Durante muito tempo contei histórias com narração em viva voz, sem a presença do livro físico e ainda utilizo muito essa prática (em que eu aprendo a história, internalizo-a e conto oralmente, sem a presença do livro). A narração em viva voz possibilita ao ouvinte conviver com a linguagem coloquial e a improvisação. Nessa modalidade todo o corpo narra (os gestos importam muito), juntamente com a voz.

Entretanto, ultimamente, tenho exercido e apreciado muito a contação de histórias com a leitura em voz alta, lida no livro. Diferente da contação de histórias em viva voz em que todo o corpo narra através dos gestos, movimentos e expressões, juntamente com as palavras, nessa modalidade a linguagem corporal passa a ser a voz do contador de histórias. É como se o corpo do narrador se transformasse num corpo-voz e o ouvinte fosse conduzido somente por sua *performance* vocal, por sua “música da paisagem interior”. E aqui Lazzareti e Spritzer (2017, p. 226) nos lembram que “a voz é corpo antes de pertencer à linguagem, é presença antes de formar sentido, ou seja, está antes de ser”.

Intensifiquei a prática de contar histórias com a leitura em voz alta, principalmente, depois das experiências que vivi durante a Pandemia da Covid 19, em que participei de projetos de narração oral como o Conte para Alguém (UESPI/CESTI-UEMA, 2021); o Rosa da Palavra (UFRN, 2022) e o *Karingana wa Karingana* (UESPI, 2018; 2024), dentre outros. Nesses projetos redescobri a minha voz e a riqueza que uma leitura em voz alta bem-feita proporciona na criação de imagens internas. Foi um tempo em que mergulhei na memória

e trouxe nas lembranças as práticas do ditado e da leitura compartilhada tão comuns em minha infância escolar e pouco valorizadas nos dias de hoje.

Diferente do que se pensa, tanto na contação de histórias em viva voz, quanto na contação de histórias com a leitura em voz alta, se for feita uma boa mediação, o ouvinte será convidado a criar imagens internas no tempo performático do “entre”, possibilitado pela escuta criativa.

O “entre” aqui unindo o sujeito e o outro, através da voz, como “um estado partilhado entre o que diz e o que escuta, a existência de algo em comum que produz a coisa dita-escutada e produz os próprios corpos que dizem-escutando” (LAZZARETI e SPRITZER, 2017, p. 228). O “entre” ainda como a ação de entrar em contato, que coloca os corpos em relação e realiza transformações neles.

É exatamente no “entre” que deve estar a escuta criativa, quando os corpos assumem um estado de escuta como plataformas de criação, numa poética da escuta (SPRITZER, 2020), uma poética de estar “entre”. Uma escuta como ação ativa e criativa, que não se faz somente com os ouvidos, mas com o corpo todo, um corpo que se abre ao “entre” dos corpos uns com os outros, lugar de contato, aberto às diferenças e atritos que habitam os espaços-tempos entre os corpos. (LAZZARETI, 2021).

Barthes (1990) comenta que escutar alguém envolve, por parte do ouvinte, uma atenção aberta a esse intervalo entre corpo e discurso. Para este teórico ouvir é um ato fisiológico do ser, enquanto escutar é um ato psicológico que envolve a percepção, a apropriação e a recriação. Sendo assim, escutar é ser tocado pela fala e “concretiza o encontro do sujeito consigo como um outro, pois escutamo-nos desde dentro e também desde fora”. (LAZZARETI e SPRITZER, 2017, p. 226).

É exatamente nesse tempo performático no “entre” da escuta criativa que acontecem as transgressões, um tempo ficcional que deve ser de criações, de traduções e não de reproduções, pois “o que é oferecido para ser ouvido por essa escuta é exatamente o que o indivíduo não diz” (BARTHES, 1990, p. 224).

Sendo assim, podemos refletir sobre um mundo revelado pelas palavras ditas e outro escondido sob as palavras, pois “conforme são combinadas com fatores da memória, imaginação, estados corpóreos e contexto presente modificam os sentidos e produzem diferentes estímulos” (LAZZARETI e SPRITZER, 2017, p. 225). A palavra poética deve ser ressignificada, entrar de um jeito e sair de outro, já que “entre o que é dito e o que é escutado, nunca há só uma voz”. (LAZZARETI e SPRITZER, 2017, p. 227).

Segundo a atriz e pesquisadora Ingrid Pelicori (2007) a voz está em contato direto com a “música da paisagem interior” de cada contador de histórias. A pesquisadora define

a música da paisagem interior como sendo “um conjunto entre imaginação, memória, percepções e possibilidades do sujeito, que são transmitidos, mesmo que de maneira involuntária, através da colaboração entre voz e palavra” (PELICORI, 2007, p. 3). Dessa forma, ao narrar estamos criando, comunicando e se encontrando com a música dessa paisagem interior que é geradora de imagens internas.

Para falar em criação de imagens internas pelo ouvinte de uma história, precisamos deixar claro que contar histórias não é a mesma coisa que representar. Contar histórias não é teatro, embora o contador de histórias possa fazer uso de algumas técnicas teatrais.

No teatro tudo já é dado, na contação de histórias não. O ouvinte precisa ser conduzido pela voz do narrador, que é ao mesmo tempo narrador e personagem, a fim de visualizar as cenas da história, os personagens, cenários, situações, segundo seus referenciais. (BUSATTO, 2004). Nada contra o contador de histórias utilizar um adereço ou fantasia para contar, eu mesma, faço uso desses recursos, mas não deve exagerar, nem pode ser dado todos os elementos da história, para que o ouvinte preencha os vazios com as imagens internas.

Mas, como o texto literário pode proporcionar a criação de imagens internas no leitor/contador/ouvinte? Primeiro vamos definir o que são imagens internas e como elas podem ser estimuladas na contação/escuta de histórias.

Entende-se aqui por imagens internas todo o material que brota do interior do ouvinte como memórias, imaginação, e/ou percepções da realidade, acionados pela voz do narrador, no “entre” da escuta criativa.

Busatto (2004) defende três possibilidades de estimular essas imagens internas no ouvinte, através da contação de histórias: pelo texto verbal (imagens verbais), pelo texto sonoro (imagens sonoras), pela expressão corporal do contador (imagens corporais).

As imagens verbais são aquelas descrições, expressões, frases de impacto, oferecidas pelo texto e que faz muita diferença; elas podem ser excluídas da narrativa, quando esta for oralizada na contação de viva voz (palavra-imagem). Por isso, cuidado com as más adaptações que acabam tirando toda a substância da história, as simbologias e metáforas. Quanto mais queremos que o texto literário ensine, mais aproximamos ele do didático e o distanciamos da obra de arte.

As imagens sonoras são as onomatopeias, os sons que podem estar dentro da narrativa ou ser colocado pelo contador, podendo ser dito a viva voz, através de um instrumento musical ou outro objeto que imita o som desejado. Aqui também entram as músicas, grandes aliadas da literatura. Muitas histórias, contadas com o livro, deixam dicas explícitas ou implícitas que podem sugerir sons (onomatopeias) ou melodias para o contar.

As imagens corporais são os movimentos, gestos e expressões feitos pelo contador de histórias que se traduzem numa imagem. O movimento deve acrescentar algo a história e ser usado com moderação, sem haver exagero. Alguns adereços ajudam na criação de imagens corporais como, um bastão, uma varinha, um lenço etc. Na história lida no livro, em voz alta, a imagem corporal é traduzida na voz do narrador ou através de expressões faciais, mesmo que em menor escala.

No estudo da história é preciso estar atento(a) aos pequenos detalhes da narrativa, que devem ser aproveitados para a criação de imagens ao narrar. A história escolhida para contar deve ser de seu agrado, para que haja certa familiaridade entre você e ela. Também é preciso que o contador de histórias sinta o texto e suas intenções, visualize as cenas da história, descubra as diversas possibilidades de explorar imagens verbais, sonoras e corporais, veja como ela pode ser contada (se a história possui muitas imagens verbais e você não consegue memorizar o melhor é contar lendo no livro, em voz alta, tirando o maior proveito dessas imagens).

Todos esses elementos só serão visibilizados no “entre” de uma escuta criativa se o contador de histórias fizer uso de uma boa *performance* vocal, ou seja, da linguagem corporal traduzida no uso da voz. E aqui entra os elementos da prosódia como o ritmo, a altura, a pronúncia, as pequenas pausas etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaria ainda de defender a ideia da narração enquanto acontecimento, experiência e gesto político, ou seja, a existência de uma dimensão experiencial e política nessa prática cotidiana.

Para W. Benjamin (2009) a narração se alimenta da experiência e a transmite de uma geração para outra, o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e a incorpora à experiência de seus ouvintes. Tomo emprestado o conceito de experiência de Jorge Larrosa (2011) para juntos pensarmos em tudo isso. Para este autor experiência é algo “que me passa”, que me atravessa e que me transforma, que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos. Experiência como uma relação, em que o importante não é o texto em si, mas a relação que travamos com esse texto. O leitor que não faz nenhuma experiência com a leitura “[...] compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. [...] é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto, [...] mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão [...]” (LARROSA, 2011, p. 9).

A contação/escuta de histórias tem que passar pelo corpo, tem que afetar, despertar sensações e percepções, como uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, sensível, emocional, que leve em conta o modo como em relação as palavras do autor, posso formar ou transformar minhas próprias palavras (LARROSA, 2011), em como essa leitura “pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer[...], pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, [...] com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos”. (LARROSA, 2011, p. 11).

A narração como experiência também é um gesto político, já que pode ser vista como uma ação que ocorre num espaço menor, dentro de um território maior, lugar dos discursos oficiais, ou seja, “[...] estando dele à espreita, o ouvinte, ao recriar seu pensamento a partir do texto poderá sair para o mundo com novos olhos” (RODRIGUES, 2016, p. 89). Só assim essa prática, do ponto de vista da experiência e não somente da compreensão, pode assumir o papel de transformação do que somos.

Esse pode ser um dos caminhos de formação de um verdadeiro leitor, cabe a todos nós, professores (as), mediadores (as), incentivadores(as) da leitura e contadores(as) de histórias possibilitar a nós mesmos e a nossos alunos e alunas esse encontro promissor entre o livro, a narração e a leitura literária.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARTHES, R. A escuta. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 217-218.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 04-27, jul/dez. 2011.

LAVELLE, Patrícia (Org.). **A arte de contar histórias**: Walter Benjamin. Tradução de George Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. São Paulo: Editora Hedra, 2018.

LAZZARETI, Angelene; SPRITZER, Mirna. O corpo-voz entre. **Urdimento**, v.1, n.28, p.221-231, julho 2017.

LAZZARETI, Angelene. No entre, à escuta. **Repertório Livre**, Salvador, ano 24, n. 37, p. 60-80, 2021.2.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer**: interação participativa com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

PELICORI, Ingrid. In: ALDABURU, Maria; BANEGAS, Cristina; HERRERO, Liliana; PELICORI, Ingrid; SCHVARTZ, Claudia. **Caligrafia de la voz**. Buenos Aires: Editora Leviatán, 2007.

SPRITZER, Mirna. Dizer e ouvir. In: **Anais ABRACE**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 8, n. 1, p. 1-3, 2007. Disponível em:

<https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/issue/view/74.html>

SPRITZER, Mirna. **Poética da escuta**. Brasília: Voz e Cena, v.1, n.1, jan-jun, 2020.

CRENCIAIS DA AUTORA

Márcia Evelim de Carvalho: Doutoranda em Letras PPGeL/UFPI-FAPEPI. Mestre em Letras/UFPI. Graduada em Geografia/UFPI e Letras Português/UESPI. Membro do grupo de Pesquisa CNPq Literatura, Leitura e Ensino (UESPI). Membro da SOL – Sociedade Literária de Teresina. Contadora de Histórias e autora de livros literários para a infância.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO: EXPLORANDO O TEMA "NATUREZA E INFÂNCIA" NA OBRA A ARCA DE NOÉ, DE VINÍCIUS DE MORAES

Israel Niwton da Costa Pereira (UFPB)
niwtonisrael@gmail.com
Marinês Andrea Kunz (UFPB)
marinesak5@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados do projeto Literatura Infantil na Escola, com foco no plano de ação implementado pelo Pré-Escolar Municipal Tio Patinhas, situado no município de Caiçara, PB. Com uma abordagem centrada no tema "Natureza e infância" e na escolha do livro "A Arca de Noé", de Vinícius de Moraes (1993), o projeto cria um ambiente de aprendizado lúdico que incentiva a participação ativa das famílias e da comunidade no processo de alfabetização e letramento. Esse esforço levou a uma valorização significativa da literatura infantil, da cultura e das artes entre os alunos do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) da instituição. As ações pedagógicas foram avaliadas por meio do registro do envolvimento dos estudantes, da análise das produções linguísticas e artísticas originadas das leituras dos poemas da obra, que constituem os principais instrumentos de análise qualitativa deste estudo. Os resultados revelam que a literatura, quando integrada a outras áreas do conhecimento, se configura como uma poderosa ferramenta na formação de leitores, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras durante o processo de alfabetização. Este projeto enriquece a discussão sobre a importância do letramento literário na alfabetização e destaca a relevância da inclusão de projetos interdisciplinares no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa é embasada em autores como Soares (2004), Cosson (2014), Solé (2014), Colomer (2017 e 2017), e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Palavras-chave: Literatura infantil; Letramento; Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A aproximadamente 100 quilômetros da capital paraibana, situa-se a cidade de Caiçara. Nesse município, localiza-se o Pré-Escolar Municipal Tio Patinhas, onde, em 2024, foi realizado o projeto de leitura que será abordado neste trabalho. Essa escola pública oferece vagas para a pré-escola da Educação Infantil e para o Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental no município.

Em 2024, a escola contava com 147 alunos matriculados, com idades entre 4 e 7 anos. O público dos Anos Iniciais era composto por 73 estudantes. O projeto *Literatura Infantil na Escola* atendeu exclusivamente ao público dos Anos Iniciais e teve como principal objetivo promover a formação integral do leitor nessa etapa da educação, com foco na alfabetização eficaz, na promoção da leitura ativa, na apreciação da literatura infantil e no desenvolvimento pleno do educando.

O tema abordado pelo projeto foi "Natureza e Infância na Literatura Infantil", tendo como base as obras *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, e *Pé-de-Bicho*, de Márcia Leite e Joãocaré.

A Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, é uma obra que continua a encantar e inspirar, transcendendo o tempo e as fronteiras culturais da época de sua produção. Tendo animais como tema central, as poesias dessa obra são construídas de forma lúdica e estimulam as crianças a usarem a imaginação e a brincarem com o uso da língua por meio de diversas figuras de linguagem que utilizam os animais da "Arca de Noé" como principal estruturador temático e textual.

Pé-de-Bicho, de Márcia Leite e Joãocaré, também se destaca por sua capacidade de transportar o leitor para um universo emocionante e inspirador, por meio de uma narrativa que homenageia os habitantes nativos do Brasil e a fauna brasileira. Animais de várias espécies da fauna brasileira aparecem na narrativa rimada, alguns com nomes de origem indígena, o que faz com que esse tema também dialogue com o que determina a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Por fim, vale ressaltar que o plano de ações aqui apresentado é parte de um projeto maior que teve como objetivo principal promover a formação integral do leitor nas fases iniciais da educação básica. Esse projeto foi coordenado pelo professor Israel Niwton da Costa Pereira, coordenador pedagógico do Ciclo I (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caiçara à época. Assim, outras cinco escolas também integraram essa grande proposta, cada uma com seu respectivo plano de trabalho. Neste artigo, apresentaremos apenas os resultados do plano de trabalho do Pré-Escolar Tio Patinhas.

2 LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Quando vivencia, desde sua concepção, o contato com a linguagem nas suas mais distintas formas, recebendo estímulos linguísticos, por meio de livros, histórias, poemas, textos da cultura oral e folclórica, com diversificados gêneros textuais, a criança tende a apresentar adequado desenvolvimento linguístico tanto na oralidade quanto, posteriormente, no processo de alfabetização. Esse desenvolvimento incide positivamente em sua história escolar e, por conseguinte, em seu desempenho social na sociedade letrada. Diante de tal contexto, a escola tem o papel de proporcionar à criança atividades com base no entendimento de que a língua se define "como um *fenômeno social*, como

prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra” (Antunes, 2009, p. 21).

Essa concepção compõe igualmente as premissas teóricas da área da Linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que, entre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, está a “proficiência de leitura” (Brasil, 2017, p. 66), habilidade que se relaciona diretamente com o processo de alfabetização. Esta, por sua vez, compreende o aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou seja, a criança aprende a escrever, a ler e a entender o que lê – para além da decodificação das palavras ou frases. Isso implica que o sujeito deve ler e produzir textos coesos e coerentes, sendo, assim, considerado alfabetizado. Contudo, estar alfabetizado não significa que o sujeito é letrado e que consegue fazer bom uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais (Kleiman, 1995), do que decorre, também, a necessidade de ter um bom nível de letramento, o que lhe permite enriquecer seus conhecimentos e experimentar o emprego da língua em distintas situações de comunicação. Por outro lado, igualmente é verdade que um adulto letrado “pode ser analfabeto [...], mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2004, p. 24).

Para que a alfabetização e o letramento sejam conduzidos de forma adequada, é necessário que o professor avalie o nível de alfabetização e o de letramento dos alunos, bem como considere seus gostos de leitura, de modo a levar em conta “as habilidades presentes das pessoas e suas próprias concepções” (Street, 2014, p. 41). Com base nas realidades apresentadas por seus alunos, o professor pode planejar sua intervenção de forma mais assertiva, escolhendo textos de gêneros diversos, em especial, os literários. De um lado, então, proporciona textos com que eles se identifiquem e, de outro, textos que causem estranhamento, com o fito de ampliar a habilidade leitora e de escrita dos discentes. Além disso, é necessário promover o contato com textos multimodais, ou multissemióticos, que se compõem de mais de uma linguagem — como, por exemplo, textos multimidiáticos —, constituindo os letramentos múltiplos ou as múltiplas práticas letradas (Rojo, 2009).

Quando as experiências de linguagem são sistemáticas, planejadas e constantes, com base na realidade da criança, percebe-se que há um crescendo no desenvolvimento e na aquisição da linguagem e, nesse âmbito, na aquisição do sistema alfabético de escrita e no desenvolvimento da leitura. Disso também se conclui que o nível de letramento da criança na Educação Infantil incide em sua alfabetização, pois atividades de leitura e de escrita espontânea introduzem-na no mundo letrado, permitindo que ela elabore hipóteses sobre a escrita e procure decodificar as palavras. “Sabe-se também que, quando as práticas

sociais que constituem os letramentos múltiplos estão aliadas à alfabetização, obtém-se melhores resultados, pois as relações entre texto e leitor, locutor e interlocutor, ficam mais claras, mais dinâmicas e ampliadas” (Pinto; Antunes; Kunz; Martins, 2023, p. 3).

Ao longo do 1º e do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é previsto que as crianças se alfabetizem e desenvolvam o letramento, de modo que é fundamental intensificar as experiências de leitura e de escrita de textos, a fim de que esse processo se consolide. Assim, os alunos poderão relacionar o fonema com o grafema – ou os grafemas – que o representa, desenvolvendo a consciência grafofonêmica e fonografêmica, o que deve ocorrer paralelamente a atividades diversificadas de letramento, segundo propõe a BNCC (Brasil, 2017).

Nesse ponto, enfatiza-se novamente a importância de o alfabetizador ter conhecimento das especificidades de cada aluno, com o intuito de respeitar sua individualidade (Bagno, 1999) e, assim, poder intervir de forma assertiva em seu aprendizado. Esse conhecimento, da mesma forma, orienta a escolha dos textos lidos em sala de aula, sendo que a escolha deve considerar o interesse dos alunos, o formato do livro, a adequação dos temas a sua idade, como, também, a ilustração e a complexidade linguística dos textos.

No que concerne especificamente ao texto literário, quando as atividades desenvolvidas são adequadamente planejadas, em uma perspectiva interacionista, tende a haver a identificação do leitor com o texto e, por conseguinte, a elaboração de sentidos. Dessa forma, a literatura infantil constitui possibilidade de transformação do sujeito mediante a vivência proporcionada pela representação artística e a elaboração estética da linguagem. Mediante a leitura literária, o sujeito pode refletir sobre a realidade que o cerca e, também, sobre si, passando a elaborar suas próprias ações.

Nessa perspectiva, a leitura é tomada como atividade que ultrapassa a decodificação, uma vez que abarca a compreensão do texto escrito e da ilustração, seja por meio da escuta da leitura na voz de outrem, seja pela leitura do próprio leitor. A leitura de textos literários constitui a ampliação da prática social da leitura na medida em que possibilita a reflexão sobre a vida - concepção expressa por Marisa Lajolo (2000, p. 15), segundo a qual, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Podemos relacionar tal ideia com os estudos de Colomer (2007, p. 70), que afirma que “a literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente”. O texto convida o leitor a colocar-se em implicitude e preencher as

lacunas na malha textual, fazendo com que o receptor lhe atribua significados, além de possibilitar a elaboração de suas emoções, que são ativadas na atividade hermenêutica.

Consequentemente, a promoção do letramento por meio do texto literário, além de contribuir enormemente para o processo de alfabetização, constitui fator de promoção da autonomia intelectual, bem como do desenvolvimento de uma postura ética e do alcance de um bom desempenho linguístico.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentando-se nas práticas pedagógicas do projeto *Literatura Infantil na Escola*, que teve como objetivo promover a formação integral do leitor nas fases iniciais da educação. As atividades desse projeto foram planejadas para estimular a alfabetização, a apreciação da literatura infantil e o desenvolvimento pleno do educando, envolvendo ativamente as famílias e a comunidade escolar.

As ações foram desenvolvidas ao longo de vinte semanas com as turmas A e B do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ciências e Arte. Na seleção dos textos literários, foram escolhidas as obras *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes (1991), e *Pé_de_bicho*, de Márcia Leite (2018). Os critérios de seleção consideraram a temática relacionada à natureza, a qualidade estética, a adequação à faixa etária e o potencial de integração interdisciplinar.

Os objetivos de aprendizagem foram estabelecidos de acordo com cada componente curricular:

- Língua Portuguesa: Interagir com diversos tipos de textos de forma lúdica, dinâmica e reflexiva; realizar leitura oral e silenciosa dos poemas; expressar interpretações das leituras de forma oral ou escrita.
- Arte: Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando elementos explícitos e implícitos nos textos literários.
- Ciências: Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, habitat) e relacioná-las ao ambiente em que vivem.

A metodologia de leitura seguiu os pressupostos de Solé (2014) e Cosson (2014), que propõem a organização das atividades em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura, as professoras utilizaram elementos presentes nas poesias para despertar a curiosidade dos estudantes. Houve exploração da capa, ilustrações e paratextos das obras, além da apresentação de breves biografias dos autores.

Durante a leitura, foram realizadas atividades orais e leituras silenciosas individuais e em grupo. As salas de aula foram ambientadas com cartazes ilustrados dos poemas, e também foram promovidas audições e interpretações musicais das poesias de Vinicius de Moraes, em gravações executadas por artistas da MPB.

Após a leitura, cada poema serviu de inspiração para atividades específicas, desenvolvidas ao longo do ano letivo. Entre as atividades destacaram-se: recorte e colagem de figuras de animais, confecção de pequenas arcas com materiais recicláveis, produção de objetos artísticos relacionados aos textos, dramatizações e produções escritas.

Essa organização metodológica favoreceu a integração das disciplinas e proporcionou aos alunos uma experiência significativa com a literatura infantil, incentivando a criatividade, o pensamento crítico, a competência leitora e a interação social.

4 RESULTADOS DO PROJETO LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

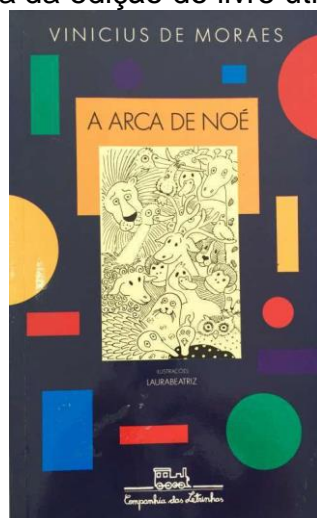
A implementação do projeto *Literatura Infantil na Escola* revelou resultados significativos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, especialmente a partir das atividades realizadas com a obra *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes (1991). A escolha dessa obra não foi aleatória; ao abordar temas como a natureza e os animais, elementos de grande interesse na infância, as professoras do Pré-Escolar Tio Patinhas conseguiram promover um ambiente de leitura interessante para a infância. Essa seleção estratégica de textos facilitou o engajamento das crianças e potencializou a aprendizagem de competências básicas essenciais para a alfabetização. Como destaca Colomer (2017, p. 26),

a literatura infantil supõe também que os meninos e as meninas tenham a possibilidade de dominar a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se desenvolvem as competências interpretativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária.

Nesse contexto, o projeto proporcionou momentos de interação com a linguagem literária, permitindo que os alunos explorassem diferentes formas de expressão e desenvolvessem suas habilidades interpretativas através das poesias de Vinicius de Moraes.

É importante considerar que, na fase de alfabetização, os alunos ainda não são leitores autônomos. Assim, a mediação docente é fundamental para guiá-los na escolha e compreensão dos textos, como bem pontua Solé (2014, p. 34), "a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental" e que, ao final dessa etapa, espera-se que os estudantes sejam capazes de ler textos adequados para sua idade de forma autônoma. Assim, a seleção de *A Arca de Noé* e a metodologia aplicada pelas professoras foram determinantes para criar um ambiente favorável às aprendizagens dessa etapa. Abaixo, a capa da edição utilizada no projeto.

Figura 1 – Capa da edição do livro utilizado no projeto



Fonte: Moraes (1991).

4.1 Apresentação do projeto e as atividades do antes da leitura

Para iniciar as atividades do projeto, as professoras criaram um ambiente lúdico e atraente, decorado com animais de pelúcia, brinquedos diversos e elementos da natureza. O piso da sala foi forrado com tecido azul, simbolizando o mar, e uma arca foi confeccionada para compor o cenário. Essa ambientação teve como objetivo despertar a curiosidade dos estudantes, incentivando-os a inferir sentidos e ativar conhecimentos prévios antes da apresentação do livro escolhido, acompanhada de uma breve biografia do autor.

No contexto atual, em que os livros disputam espaço com as novas tecnologias, é fundamental que os educadores criem ambientes de aprendizagem motivadores e alinhados aos interesses dos estudantes. Segundo Solé (2014, p. 28), "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura". Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem do projeto foram diretamente relacionados à fruição do texto literário e ao processo de alfabetização das crianças participantes.

Solé (2014, p. 28) também destaca que os objetivos de leitura “são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. Assim, a seleção do texto literário orientou a definição dos objetivos pedagógicos. Por meio da leitura dos poemas presentes na obra, as professoras buscaram integrar a fruição à aquisição das habilidades de decodificação, compreensão e interpretação textual. Como complementa Solé (2014, p. 28-29),

para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Outro aspecto essencial para o sucesso da leitura é a motivação. Solé (2014, p. 53) enfatiza que “o ato de ler deve ser motivador em si mesmo”, afirmando que “uma atividade de leitura será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa corresponder a um objetivo”. Ademais, a autora ressalta que “o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que muitas vezes depende do entusiasmo e da forma como o professor apresenta a leitura, explorando suas potencialidades” (Solé, 2014 p. 53).

Reforçando essa perspectiva, Cosson (2014) observa que leitores de diferentes idades tendem a se envolver mais com a leitura quando esta é apresentada em um contexto criativo e interativo. A criação de cenários que estimulam a imaginação e permitem a antecipação de eventos narrativos facilita o engajamento com obras de ficção e poesia, ampliando as possibilidades de uma experiência literária significativa.

Portanto, a estratégia de ambientação e as atividades prévias à leitura foram fundamentais para estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes. Esse envolvimento favoreceu uma interação mais profunda com o texto literário, promovendo uma experiência de aprendizagem significativa e enriquecedora. Assim podemos constatar visualmente parte dessa experiência na figura a seguir.

Figura 2 – Atividade inicial do projeto (turmas do turno vespertino)



Fonte: Galeria da escola (2024).

4.2 As leituras a partir dos poemas

O processo de apresentação do projeto ocorreu tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois também foi realizado junto aos pais, estabelecendo um compromisso conjunto na formação de leitores por meio do projeto. Dessa forma, os estudantes interagem com os textos não apenas na escola, mas também em casa. Além dos momentos de recitação, levavam cada poema para reler com seus pais, ensaiar para a apresentação em sala de aula e participar das diversas atividades propostas. A primeira leitura foi do poema que dá título ao livro escolhido:

A Arca de Noé

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirão da mata.
O sol, ao véu transparente
Da chuva de ouro e de prata
Resplandece resplendente
No céu, no chão, na cascata.

E abre-se a porta da Arca
Lentamente surgem francas
A alegria e as barbas brancas
Do prudente patriarca
Vendo ao longe aquela serra
E as planícies tão verdinhas
Diz Noé: "Que boa terra
pra plantar minhas vinhas!"
(Moraes, 1991).

O primeiro contato com esse texto gerou certo estranhamento entre os leitores, devido à associação imediata com a narrativa bíblica da Arca de Noé. Esse reconhecimento

se deve ao fato de que grande parte das crianças participantes do projeto pertence a famílias cristãs, sejam católicas ou protestantes, e já tiveram contato com essa história por meio de desenhos animados, catequeses ou escolas dominicais.

Esse processo de interpretação está diretamente relacionado à construção de sentido que ocorre na interação entre o texto e o repertório do leitor. Como explica Solé (2014), o significado atribuído a um texto não é uma simples reprodução da intenção do autor, mas resulta de uma construção que envolve o próprio texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos ao ler. Além disso, a autora destaca que a compreensão depende não apenas do conteúdo apresentado, mas também de fatores individuais do leitor, como o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação em relação à leitura (Solé, 2014).

A quebra de expectativa em relação ao texto não se demonstrou prejudicial à motivação à leitura, pelo contrário, promoveu a curiosidade e despertou a necessidade de explorar os recursos subjacentes da escrita poética. Assim, diversas atividades foram realizadas para explorar os recursos fonéticos e fonológicos no processo de decodificação desses textos, além dos significados múltiplos que se construíram a partir de suas leituras.

Essa experiência inicial de estranhamento contribuiu para aprofundar o envolvimento dos estudantes com a obra, permitindo que o momento interior da leitura se desenvolvesse de forma autêntica. Ao se depararem com estruturas textuais não convencionais, os alunos foram incentivados a investigar os sentidos implícitos e as escolhas linguísticas do autor. Esse processo favoreceu uma leitura mais atenta e reflexiva, estimulando a construção de interpretações pessoais.

Para potencializar esse encontro individual com o texto, foram propostas atividades que valorizavam a livre expressão das percepções dos estudantes, como rodas de conversa, produção de textos inspirados nos poemas e debates sobre as interpretações levantadas. Esse espaço de escuta ativa e troca de ideias fortaleceu a compreensão de que a leitura literária é um processo dinâmico e social, em que o sentido é construído coletivamente a partir das experiências individuais (Cosson, 2014).

O momento exterior da leitura foi explorado por meio do compartilhamento das interpretações em grupos, permitindo que os estudantes reconhecessem a diversidade de leituras possíveis e ampliassem sua compreensão das obras. As discussões em sala de aula criaram uma comunidade de leitores, em que o diálogo sobre o texto literário possibilitou a ampliação dos horizontes interpretativos e o desenvolvimento de habilidades críticas (Cosson, 2014). Como afirma Cosson (2014), o compartilhamento das

interpretações no ambiente escolar contribui para a formação de uma coletividade leitora, ampliando os sentidos individuais e fortalecendo a compreensão do texto.

Além das atividades que sistematizaram o processo de leitura, foram incorporadas outras de caráter performativo, recreativo e lúdico, geralmente realizadas após a leitura em sala de cada poema. A imagem abaixo ilustra uma dessas práticas, na qual alunas do 1º e 2º ano do turno da manhã do Pré-Escolar Tio Patinhas participam de um recital do poema *O Girassol*, de Vinicius de Moraes (1991).

Figura 3 – Atividade de declamação do poema “O girassol” (turmas do turno matutino)



Fonte: galeria da escola (2024).

Dessa forma, a experiência de leitura literária não apenas incentivou a apreciação estética dos textos, mas também promoveu o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, fundamentais para a formação de leitores. Ao integrar momentos individuais e coletivos de leitura, o projeto consolidou-se como uma prática eficaz de letramento literário, alinhada à proposta de formar sujeitos capazes de dialogar com diferentes perspectivas e construir sentidos plurais a partir dos poemas lidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Literatura Infantil na Escola, desenvolvido no Pré-Escolar Municipal Tio Patinhas, demonstrou ser uma iniciativa eficaz na promoção da alfabetização e do letramento por meio da literatura infantil. As atividades planejadas e executadas com base nas obras proporcionaram aos alunos experiências significativas de leitura, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

A ambientação lúdica, a seleção criteriosa das obras e a integração das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Arte foram fundamentais para o sucesso do projeto. As

estratégias de leitura antes, durante e depois das atividades permitiram que os alunos se envolvessem ativamente no processo de construção do conhecimento, ampliando sua compreensão textual e sua criatividade.

O envolvimento das famílias nas atividades também foi um diferencial importante, reforçando o papel da leitura no ambiente familiar e estreitando os laços entre escola e comunidade. Essa parceria potencializou o desenvolvimento das competências leitoras e favoreceu a formação de leitores fruidores de literatura.

Os resultados alcançados evidenciam que a Literatura Infantil é um recurso pedagógico poderoso, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de promover aprendizagens significativas. Assim, destaca-se a importância de projetos como este para a formação integral dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a literatura como ferramenta essencial no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 Jul. 2023.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global Editora, 2007.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. [Kindle].

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, Márcia; JOÃOCARÉ. *Pé_de_bicho*. São Paulo: Edições jogo de amarelinha, 2018.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Nóe: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

PINTO, A. de Souza; ANTUNES, J. M.; KUNZ, M. A., MARTINS, R. Lorenz (2023). Roteiro de leitura e a promoção de novos caminhos para a alfabetização e letramento no segundo ano do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 26(1), e66722. <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.66722>

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 2004.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Israel Niwton da Costa Pereira, mestrando em Letras na UFPB, com graduação em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Pesquisa temas relacionados à leitura literária, educação, mediação de leitura, políticas públicas, formação de leitores e professores, além de linguagens artísticas. Atualmente, é bolsista CAPES.

Marinês Andrea Kunz, doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS, é professora e vice-coordenadora do PPG em Letras da UFPB. Atuou na Universidade Feevale como diretora, coordenadora de cursos e do PIBID Letras. Pesquisa literatura brasileira, literatura infantil, leitura, letramento e ensino.

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Willian Francisco de Moura (Universidade de Passo Fundo - UPF)
willian.f.m40@gmail.com

RESUMO: A formação literária de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, doravante (AIEF), perpassa questões pedagógicas, estéticas e interculturais. Este estudo teve como objetivo investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de autores como Walsh (2009; 2013), Petit (2008; 2009), Zilberman (2003; 2021), Colomer (2007; 2017) e Adichie (2019). Do ponto de vista epistemológico, esta é uma investigação qualitativa-interpretativa. Quanto aos seus objetivos, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica exploratória. Além disso, também é uma pesquisa-ação. Nesse contexto, a pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano dos AIEF, de modo que foram abordadas nos momentos de acolhimento, as obras “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry e “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França. Foram propostas discussões relacionadas à desconstrução de estereótipos, à diversidade étnica e racial brasileira e diálogos sobre as diferentes culturas que existem no Brasil. Concluímos que a formação de leitores literários sob uma perspectiva decolonial visa não apenas ampliar o repertório literário dos estudantes, mas também desenvolver neles uma consciência crítica e um senso de justiça social, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo diverso e complexo.

Palavras-chave: literatura infantil; decolonialidade; leitor literário.

1 INTRODUÇÃO

A formação de leitores no Ensino Básico, especialmente nos AIEF, tem sido pauta de debates tanto na escola quanto nos cursos de formação de professores. Pesquisas recentes apontam que a população brasileira lê cada vez menos e essa é uma informação alarmante, uma vez que a leitura, além de sua função instrumental, como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e escrita, desempenha um papel fundamental na formação crítica, na ampliação do repertório cultural e na construção de valores. A formação de leitores literários desde a infância é essencial para reverter esse quadro preocupante, pois é nesse período que se constroem hábitos e se desenvolve o prazer pela leitura.

É importante salientar, além disso, a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como arte e como um meio de acesso a outras culturas, realidades e perspectivas. Escolher obras que dialoguem com o universo infantil

e ofereçam experiências estéticas significativas é um dos caminhos para tornar a leitura atrativa. Ademais, o envolvimento da família e da comunidade escolar no estímulo à leitura é indispensável, criando ambientes ricos em literatura e experiências de leitura compartilhada.

Nesse contexto, discutimos¹ neste estudo, além da necessidade de formar leitores literários na infância, a relevância de metodologias que valorizem uma formação de leitores, sob uma perspectiva decolonial. Essa formação assume um papel essencial nas vivências das crianças, já que questiona as estruturas eurocêntricas que historicamente definiram o que é considerado literatura de qualidade e buscam promover a valorização de vozes, narrativas e estéticas marginalizadas.

A abordagem decolonial sugere que o ensino de literatura, desde os primeiros anos escolares, deve incluir obras que reflitam a diversidade cultural e social do Brasil e de nossos antepassados, bem como de outros contextos historicamente subalternizados. Textos de autores indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e de outras comunidades silenciadas devem estar presentes nas práticas pedagógicas, possibilitando às crianças o reconhecimento de si mesmas e de sua comunidade nas narrativas que leem.

Conforme destaca Gomes (2018, p. 26), “reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento e admitir que ele passa a interpretar a raça no contexto das relações de poder”. Assim, o ensino literário decolonial não apenas valoriza essas narrativas, mas também promove uma ruptura com perspectivas eurocêntricas, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação para além das relações de poder impostas historicamente.

Desse modo, este estudo tem como objetivo investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. Para atingir esse objetivo, partimos da problemática de compreender de que maneira práticas pedagógicas podem integrar abordagens que desafiem padrões eurocêntricos, promovam o reconhecimento da diversidade cultural, desconstruam estereótipos e incluam narrativas historicamente marginalizadas no ensino de literatura infantil nos AIEF.

¹ Apesar de o texto conter apenas um autor, optamos por usar a primeira pessoa do plural, uma vez que esta pesquisa é constituída mediante a união de várias vozes (referências) e atende a uma pluralidade de sujeitos.

Este estudo se justifica pela necessidade de promover práticas pedagógicas que contribuam para a formação de leitores literários críticos e engajados desde os anos iniciais da escolarização, considerando o preocupante cenário de queda nos índices de leitura no Brasil. A literatura, ao ampliar horizontes culturais, desafiar preconceitos e estimular o pensamento crítico, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, adotar uma perspectiva decolonial na formação de leitores no âmbito da educação formal possibilita a superação de um currículo historicamente dominado por padrões coloniais e que valorizam a cultura europeia e estadunidense e suas respectivas línguas, promovendo a inclusão de narrativas que refletem a diversidade cultural e social do Brasil.

Nesse contexto, recorreremos aos aportes teóricos de estudiosos como Walsh (2009; 2013), Petit (2008; 2009), Zilberman (2003; 2021), Colomer (2007; 2017) e Adichie (2019). No que tange à metodologia deste estudo, primeiramente executamos uma pesquisa bibliográfica exploratória a fim de situar o leitor sobre as principais discussões sobre formação de leitores na infância e decolonialidade. Em seguida, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do 5º ano dos AIEF de uma escola no interior do estado de Goiás, onde o pesquisador atua como professor pedagogo.

Quanto a organização, dividimos este estudo em três etapas. Inicialmente, discutimos a formação de leitores na infância, apresentando as principais discussões teóricas sobre o tema. Em seguida, argumentamos sobre as relações possíveis entre literatura infantil e decolonialidade, explorando a necessidade de uma educação literária comprometida com a diversidade cultural existente no Brasil. Por fim, apresentamos a metodologia e os resultados e discussões da pesquisa-ação aplicada junto aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA INFÂNCIA

A formação do leitor literário na infância é um processo que vai além do simples ensino de leitura e escrita, abrangendo o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural das crianças. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha um papel crucial ao romper com o caráter pedagógico tradicionalmente atribuído ao gênero. De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil não se limita a transmitir informações ou ensinamentos morais, mas sim possibilita ao leitor o desdobramento de suas capacidades intelectuais. Essa abordagem respeita a perspectiva da criança, reconhecendo o significado único que a literatura pode ter para ela e ampliando sua compreensão do mundo.

Além de estimular o pensamento crítico e a criatividade, a literatura infantil permite às crianças explorarem tanto o mundo exterior quanto suas próprias experiências internas. Colomer (2017, p. 27) destaca que "a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e falar sobre a própria linguagem". Essa interação com o texto literário incentiva as crianças a experienciarem as possibilidades da linguagem e a compreenderem as regras que guiam tanto os sistemas linguísticos quanto os comportamentais. Dessa forma, a literatura infantil atua como um mediador entre a criança e os diversos significados que ela encontra no mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, a leitura literária na infância é uma prática que não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também promove a autonomia, auxilia no surgimento da criticidade e no reconhecimento como um ser único no mundo. Ao possibilitar que as crianças explorem as normas e experimentem os limites da linguagem e do comportamento, a literatura infantil cria um espaço no qual possam questionar, imaginar e recriar suas próprias realidades. A presença da literatura na infância contribui significativamente para a formação de leitores capazes de interpretar e ressignificar o mundo ao seu redor, tornando-se, assim, sujeitos ativos e reflexivos em sua interação com a sociedade.

Formar o leitor literário, desde muito cedo, envolve o desafio de ensinar a apreciação e a interpretação de obras literárias de forma ampla e significativa. Colomer (2007, p. 45) destaca que "a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo". Para a autora, o objetivo do ensino literário não é pautado pelo gosto pessoal ou pela liberdade de escolha, mas sim pela capacidade de lidar com a complexidade das obras e compreender seu valor cultural e social. Essa abordagem exige que a escola vá além da simples apreciação, estabelecendo práticas que promovam o letramento literário como uma responsabilidade social.

Nesse sentido, Cosson (2021) enfatiza que o letramento literário deve ser compreendido como uma prática social essencial, sendo responsabilidade da escola torná-lo acessível a todos. O autor ressalta que a questão não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim "como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder humanizador (Cosson, 2021, p. 23)". Assim, é necessário garantir que o ensino da literatura não seja reduzido a exercícios mecânicos ou desvinculados de seu potencial formativo e

transformador, mas que permita aos estudantes acessar seu poder humanizador e reflexivo que a leitura literária possui.

A literatura infantil, nesse contexto, assume um papel central, pois ela rompe com propósitos normativos e se volta para a arte e a cultura em sua essência. Como aponta Zilberman (2021, p. 10), trata-se de uma literatura que “não almeja doutrinar; não se pauta pela obediência nem pelo conformismo” e que pode atingir públicos marginalizados, como crianças e jovens, além de comunidades distantes dos centros culturais hegemônicos. Nesse aspecto, a literatura infantil já possui um caráter decolonial, pois sempre foi relegada a um espaço secundário em relação aos demais gêneros.

Dessa forma, a presença desse gênero literário nos espaços de vivências das crianças vai além de uma reparação histórica, pois reafirma seu valor como uma manifestação artística legítima, capaz de dialogar com as experiências e os anseios das crianças. A literatura tem a capacidade de abrir caminhos para o autoconhecimento e a descoberta de novas perspectivas, tocando os leitores de maneira profunda. Como ressalta Petit (2009, p. 148),

[...] a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que até então estavam adormecidas. Tal como o belo príncipe de conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

Nesse contexto, a formação do leitor literário é um processo que ultrapassa a técnica e alcança as dimensões mais profundas da subjetividade, da cultura e da imaginação. Conforme observa novamente Petit (2008), a constituição do ser humano ocorre na interação entre subjetividades, e o leitor não pode ser visto apenas como um receptor passivo que somente absorve o conteúdo do texto. Ao contrário, ele insere suas próprias ideias e imaginação nas entrelinhas, misturando-as às intenções do autor. Nesse processo, as palavras do escritor servem como ponto de partida para que o leitor desenvolva seu próprio entendimento e crie significados únicos, transformando a leitura em uma experiência compartilhada e interativa. Com as crianças, esse processo é ainda mais efervescente, visto que sua personalidade e a noção de si no mundo estão em construção.

A leitura na infância também oferece às crianças uma forma diferenciada de se conectar com o mundo. Segundo Petit (2009, p. 43), “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”. Ao colocar a criança em contato com narrativas literárias plurais, a escola cria um espaço que não apenas amplia a visão de mundo dos pequenos, mas também lhes permite vivenciar

experiências que unem o pessoal e o coletivo, o individual e o universal, transformando a literatura em uma ponte poderosa entre o particular e o global.

Além disso, a formação do leitor depende de contextos que favoreçam encontros significativos com a leitura. Petit (2009, p. 148) afirma que “a leitura [...] é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. E vimos também que é uma história de encontros.” Esses encontros, mediados por ambientes ricos em estímulos literários, têm o potencial de despertar nas crianças dimensões ocultas de sua sensibilidade e criatividade. De acordo com Petit (2008), a leitura possui a capacidade de ativar áreas da nossa sensibilidade e imaginação que permanecem latentes, trazendo à tona novas percepções e sentimentos. Dessa forma, a literatura infantil assume um papel transformador, permitindo que as crianças não apenas interpretem textos, mas também construam novas perspectivas sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

2.1 Decolonialidade e Literatura Infantil: relações possíveis (e necessárias)

A literatura infantil desempenha um papel essencial na formação de leitores críticos, e sua abordagem, especialmente sob uma perspectiva decolonial, é crucial para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a elaboração de novas formas de conhecimento e pertencimento. Walsh (2013) estabelece uma base teórica fundamental ao argumentar que as práticas pedagógicas decoloniais não são externas às realidades vividas pelos povos, mas integram suas lutas e esforços por conscientização e desalienação. A autora enfatiza que o ato pedagógico, nesse contexto, é profundamente político e existencial, pois busca desafiar as estruturas coloniais e criar espaços para re-existir e reconstituir as humanidades negadas.

Walsh (2013, p. 31) afirma que

[...] As pedagogias pensadas dessa forma não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, e de suas batalhas — diante da negação de sua humanidade — para ser e tornar-se humano. É nesse sentido e frente a essas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace entre o pedagógico e o decolonial. (tradução nossa)².

² [...] Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

Esse entendimento decolonial da pedagogia pode ser ligado à literatura infantil, que busca refletir acerca de como contribuir para a transformação das subjetividades dos leitores. Ao abordar temas como identidade, cultura e história, a literatura, especialmente a literatura negro-brasileira, oferece uma maneira de subverter as narrativas coloniais, trazendo à tona vozes historicamente silenciadas e fornecendo espaço para que os sujeitos se reconheçam nas histórias que leem.

A literatura negro-brasileira, como destaca Sousa e Carvalho (2023, p. 3), “repousa na intensidade das relações entre Brasil, África e suas diásporas, ao mesmo tempo que representa e positiva no literário as vivências e convicções afrocentradas”. Essa abordagem, que resgata e fortalece identidades afro-brasileiras, é um exemplo claro de como a literatura, também a infantil, pode servir como uma ferramenta de empoderamento e reconciliação com o passado, ao mesmo tempo que ressignifica o presente.

Por outro lado, a literatura também possui um imenso poder de transformação social, como pontua Adichie (2019, p. 14): “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar”. Ao explorar diferentes perspectivas culturais e sociais, a literatura infantil pode tornar-se um campo de resistência contra a opressão e o racismo estrutural, permitindo que as crianças se percebam como sujeitos ativos de suas histórias e do mundo ao seu redor.

Além disso, a literatura infantil, ao abordar temas ligados às religiões afro-brasileiras, por exemplo, também atua como um espaço de insubmissão às normas e opressões vigentes. Sousa e Carvalho (2023) destacam que a literatura infantil tem tematizado as religiões africanas e afro-brasileiras de forma positiva, ampliando as possibilidades de significação e compreensão por parte do leitor em formação. Esse movimento contra-hegemônico é um reflexo da necessidade de se descolonizar o currículo, como já alertava Gomes (2018, p. 08): “as histórias coloniais e noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade... têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo”.

Portanto, ao integrar uma perspectiva decolonial na literatura infantil, não estamos apenas propondo a inclusão de novos textos, mas também a reconfiguração das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. Essa mudança é essencial para a construção de um ensino mais justo e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e promova a igualdade social. A literatura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de transformação, capaz de empoderar as novas gerações e criar um futuro mais plural e humanizado.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa-interpretativa e visou investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. O estudo foi realizado com alunos do 5º ano dos AIEF, numa escola municipal situado no Norte do Estado de Goiás, onde o pesquisador atua como professor pedagogo efetivo.

Inicialmente, foi proposta uma pesquisa bibliográfica exploratória que buscou reconhecer as principais discussões acerca da formação de leitores na infância e sobre decolonialidade, analisando os principais debates sobre o tema e como os apontamentos poderiam auxiliar na construção de uma metodologia de trabalho exitosa no que tange a formação de leitores sob uma perspectiva decolonial. Em seguida, realizamos uma pesquisa-ação, uma vez que Thiollent (2009) define esse tipo de pesquisa como uma investigação social prática, realizada em colaboração entre pesquisadores e participantes para solucionar problemas coletivos.

Na pesquisa-ação (Thiollent, 2009) são propostas quatro etapas principais: a) exploratória; b) planejamento; c) execução; d) análise e síntese. Nesse contexto, na primeira fase propomos a exploração, mediante observação, do contexto dos alunos e quais tipos de obras literárias eles tinham acesso na escola. Na segunda etapa, fizemos o planejamento da ação, na qual, a partir das leituras sobre formação de leitores e decolonialidade, percebemos a importância de se trabalhar os clássicos, mas também dar lugar a obras que apresentam uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, decolonial.

Nesse contexto, como parte da terceira etapa, a execução, foram abordadas, nos momentos de acolhimento, as obras “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de Saint-Exupéry e “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França. As obras foram abordadas no ambiente da sala de aula e nas áreas externas, mediante exposições e círculos de leitura. Os debates aconteceram durante os períodos de aula e buscaram deixar um espaço aberto de discussão para trabalhar temas como ancestralidade, diversidade racial e cultural, desconstrução de estereótipos e retomada de memórias. Ao final de cada momento, as percepções do pesquisador/professor eram registradas no diário de pesquisa. Assim, foi possível executar a quarta etapa da pesquisa, a análise e síntese das informações coletadas durante a investigação, as quais estão localizados na seção de resultados e discussões deste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito da educação formal brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) dispõe que, desde cedo, as crianças manifestam interesse pela cultura escrita, o que se evidencia ao interagirem com textos nos contextos familiar, escolar e comunitário. Essas experiências favorecem a construção da compreensão sobre a língua escrita e o reconhecimento de seus diversos usos sociais. Ao oferecer oportunidades significativas de contato com a literatura infantil, o educador, como mediador, contribui para despertar o prazer pela leitura, estimular a imaginação e ampliar o repertório cultural das crianças.

Nesse contexto, durante a primeira etapa desta investigação, procuramos identificar qual era a relação das crianças com a literatura infantil e registrar as percepções no diário de pesquisa. Foi possível observar que as crianças tinham um acesso limitado às obras infantis disponíveis na instituição escolar, visto que a biblioteca estava distante do acesso dos estudantes e sempre trancada. Dessa forma, para conseguir acessar os livros, as crianças precisavam que o professor organizasse momentos de aula na biblioteca, o que acontecia com uma baixa frequência. Além disso, as obras disponíveis na instituição eram poucas e, em sua maioria, focadas no público dos primeiros anos de alfabetização, o que não atraía tanto os estudantes do 5º ano dos AIEF.

A partir dessa análise sobre as obras disponíveis na instituição escolar, percebemos que seria necessário planejar ações com obras que atraíssem mais a atenção dos estudantes. Nesse contexto, na segunda etapa da pesquisa-ação, selecionamos as obras e a maneira que seriam abordadas com os estudantes. Foram escolhidas as obras “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry e “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França, uma vez que possibilitaria o acesso das crianças a um grande clássico da literatura infantil ocidental e também a uma releitura que aborda a importância da cultura afro-brasileira, a diversidade étnico-racial e questões ligadas à ancestralidade.

Sousa e Carvalho (2023) argumentam que, em análises relacionadas à literatura infantil, especialmente na produção contemporânea, é fundamental considerar aspectos como enredos, temáticas, protagonismos e autoria, de forma a ultrapassar os limites do literário e estimular discussões mais amplas. Nesse panorama, iniciativas que selecionam obras com diferentes abordagens, como clássicos da literatura infantil e releituras que valorizam a diversidade étnico-racial e as matrizes culturais afro-brasileiras, contribuem para promover o respeito, a tolerância e novas perspectivas críticas.

Após a seleção das obras e planejamento das aulas, começamos a aplicação. As crianças sempre se mostram muito receptivas para os momentos de leitura, fazendo perguntas e questionamentos. As acolhidas sempre foram momentos bem respeitosos, pois crianças logo perceberam que deveriam fazer silêncio para que a leitura fluísse. Inicialmente, fizemos a leitura a obra clássica, “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry. A leitura acontecia sempre nos 10 primeiros minutos de cada dia de aula e durou cerca de 2 semanas. A metodologia utilizada foi a contação da história de maneira expositiva e, depois fizemos círculos de leitura. Como não havia livros para todos, após os momentos de leitura, a obra ficava disponível para que os alunos pudessem manipular o livro infantil, observar as imagens e recriar o enredo.

Com a conclusão da leitura da obra clássica, foi apresentada aos estudantes a releitura intitulada “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França. Durante as primeiras impressões, surgiram diversos comentários entre as crianças, com algumas manifestando a ideia de que o título poderia ser considerado preconceituoso, sob a alegação de que não seria apropriado referir-se a alguém como “preto”. Contudo, outras crianças, mais familiarizadas com o tema, apontaram que o uso da expressão seria válido, desde que não carregasse um tom pejorativo. Esses diálogos foram cuidadosamente mediados pelo professor-pesquisador, que, em nenhum momento, tratou as percepções equivocadas como verdades, mas, ao contrário, empenhou-se em esclarecer dúvidas e promover um ambiente de reflexão crítica sobre o tema.

A adaptação da obra, por ser mais concisa do que o texto original, possibilitou uma leitura mais ágil. Um aspecto relevante observado durante as atividades foi o receio inicial das crianças em discutir temas relacionados à raça, religião e ancestralidade, demonstrando certa insegurança em abordar tais questões. No entanto, os momentos de leitura revelaram-se enriquecedores, permitindo que os alunos expressassem suas dúvidas e ampliassem seus conhecimentos sobre aspectos da cultura afro-brasileira. Destacamos ainda o impacto positivo do reconhecimento identitário, especialmente entre as crianças negras da turma, que se identificaram com o protagonista de “*O Pequeno Príncipe Preto*”. Tal identificação é de grande relevância, considerando que os clássicos da literatura infantil geralmente apresentam protagonistas com características eurocêntricas, deixando de contemplar a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

A formação de leitores na infância exige metodologias de trabalho inovadoras, considerando que é nessa etapa que o gosto pela leitura começa a ser consolidado. Entre as estratégias utilizadas, o círculo de leitura destacou-se como a mais eficaz, promovendo maior engajamento e atenção por parte dos alunos. No encerramento da leitura de “O

Pequeno Príncipe Preto”, propusemos que os estudantes se caracterizassem como príncipes e princesas, baseando-se em suas percepções de como seriam esses personagens no contexto do estado de Goiás. Após discussões em grupo, os alunos concluíram que um príncipe ou princesa goiano seria representado como alguém vestido à moda do homem do campo. Essa decisão refletiu-se na caracterização adotada pela maioria, conforme ilustrado na imagem do círculo de leitura de encerramento da pesquisa.

Figura 1 – Círculo de leitura



Fonte: O autor

Os momentos de leitura foram muito ricos e se relacionam muito com as discussões apresentadas sobre decolonialidade, visto que o ambiente escolar também é lugar de desconstruir pensamentos enraizadas na população e estabelecer novas perspectivas. De acordo com Gomes (2018), a descolonização não se restringe ao reconhecimento ou à vontade política, mas exige uma ruptura epistemológica, política e social que contemple a presença negra em espaços de poder e decisão, bem como nas estruturas acadêmicas, culturais e de gestão pública, como educação, saúde e justiça. Para que essa transformação seja efetiva, é necessário que ela alcance tanto o campo da produção de conhecimento quanto as estruturas sociais e de poder, promovendo mudanças profundas e estruturais.

Por fim, observamos que a formação de leitores sob uma perspectiva decolonial representa uma oportunidade não apenas de criar o gosto pela leitura, mas também de promover discussões que esclareçam as dúvidas dos estudantes em um ambiente seguro e informativo. Essa abordagem possibilita o reconhecimento de culturas subalternizadas como agentes fundamentais na construção da identidade brasileira, contribuindo para a

desconstrução de estereótipos e para a criação de espaços de diálogo significativos e enriquecedores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo permitiram alcançar o objetivo principal, que foi investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. A análise demonstrou que essa abordagem promove a inclusão de narrativas que valorizam a diversidade cultural, desconstruem estereótipos e reconhecem vozes historicamente marginalizadas. Assim, evidencia-se que a literatura infantil, quando integrada a práticas pedagógicas decoloniais, desempenha um papel essencial na ampliação do repertório literário das crianças e no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Concluimos, portanto, que a perspectiva decolonial oferece caminhos concretos para a formação de leitores que não apenas interpretam textos literários, mas também refletem sobre questões de identidade, cultura e justiça social. Essa abordagem se mostrou eficaz para fomentar a construção de cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo diverso e plural. Contudo, o estudo identificou algumas limitações, como a escassez de materiais pedagógicos que dialoguem com essa perspectiva e a ausência de debates sobre práticas decoloniais na infância.

Para pesquisas futuras, seria interessante trabalhar a perspectiva decolonial com um número maior de crianças e professores, a fim de avaliar o impacto concreto da perspectiva decolonial na formação do leitor literário. Além disso, é importante salientar a necessidade de desenvolvimento de propostas didáticas específicas que ampliem as possibilidades de inclusão de textos literários representativos da diversidade cultural brasileira, especialmente aqueles oriundos de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas. Essas ações podem fortalecer ainda mais a formação de leitores literários nos AIEF, reafirmando o papel transformador da literatura no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, N. L.; BERNARDINO, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B.. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981–1005, jul. 2021.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Wditora 34, 2009.

SOUSA, R. L. C.; CARVALHO, D. B. A. A tematização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, através da presença dos orixás, na narrativa infantil negro-brasileira contemporânea: : uma análise de *As férias fantásticas de Lili* (2018), de Lívia Natália, à luz das perspectivas decoloniais. **Letrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e44331, 2023. DOI: 10.15448/1984-4301.2023.1.44331. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/44331>. Acesso em: 10 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009a

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistor, (re) existir y (re)vivir, Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZIBERMAN, R. Ensinar é preciso. Resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, p. 7-11, 2021.

CREDENCIAIS DO AUTOR

Willian Francisco de Moura – Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Docente efetivo do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás, atuando em cursos de formação de professores. E-mail: willian.f.m40@gmail.com

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: O CLÁSSICO *DOM CASMURRO* COMO UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA NO CESCG

Ana Clara do Vale Nascimento (Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães)

cescguimarães@gmail.com

Ruan Ferreira da Silva (Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães)

cescguimarães@gmail.com

Ana Lúcia Costa Ferreira Silva (SEDUC - MA)

cescguimarães@gmail.com

RESUMO: O letramento literário destaca-se no campo da formação do leitor, trazendo a literatura para o ambiente escolar, perpassando além da simples leitura e escrita, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e senso crítico. Os clássicos da literatura brasileira estão cada vez mais presentes nos vestibulares e, dessa forma, foi crucial trazê-los em Eletiva de Base, como incentivo nas estratégias de leitura. A problematização surgiu a partir de um diálogo em sala de aula, no qual a maioria dos discentes mencionou que não gostava de ler. Este estudo objetiva subsidiar o hábito de leitura a partir do livro "Dom Casmurro" como incentivo instigante a outras leituras de clássicos. O projeto Letramento Literário "Dom Casmurro: uma estratégia de leitura" promove o interesse pela leitura entre alunos do ensino médio, através de um relato de experiência. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental com foco em levantamentos bibliográficos que utilizou dados secundários, tendo como aporte teórico Rildo Cosson (2018), "Dom Casmurro" (2012), MLM Vieira (2018), AC Oliveira (2014) e BS Santos (2020). A presente pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio da escola pública estadual Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães. Os alunos participaram de diversas atividades, como círculos de leitura, exibição de vídeos de peças teatrais, atividades na lousa, leitura compartilhada em voz alta, silenciosa e criação de slides. A produção da peça de teatro foi realizada por recortes sobre trechos, escritos no caderno e depois digitalizados no Word. Os ensaios foram realizados em horários de aula do projeto Eletiva de Base, nas próprias salas da escola. A peça de teatro foi apresentada na culminância do projeto para todo o público do ambiente escolar. Conclui-se, portanto, que após a realização da culminância, muitos alunos passaram a demonstrar interesse pela leitura da obra.

Palavras-chave: letramento literário; ensino médio; Dom Casmurro; estratégias de leitura.

1 INTRODUÇÃO

O hábito da leitura tem se mostrado um dos principais desafios no âmbito da educação básica, especialmente no ensino médio, em que se verifica uma significativa diminuição do interesse dos discentes pela literatura. Nesse cenário, o projeto de Letramento Literário, conduzido sob a orientação da professora Ana Lúcia, apresenta-se como uma iniciativa promissora para promover a formação de leitores críticos por meio do

contato sistemático com obras literárias de caráter clássico. A proposta enfatiza a literatura não apenas como uma fonte de saber, mas como um recurso indispensável para a construção do senso crítico e o desenvolvimento da expressão artística dos alunos.

Desenvolvido no contexto da disciplina diversificada "Eletiva de Base", o projeto foi concebido com o propósito de investigar os hábitos de leitura dos estudantes e implementar estratégias pedagógicas que tornem a experiência literária mais envolvente e significativa. A problematização inicial emergiu de um diálogo em sala de aula, no qual se evidenciou que a maioria dos alunos apresentava resistência à leitura, manifestando pouco ou nenhum interesse por livros ou outros gêneros textuais. Diante desse cenário, o projeto delineou ações pedagógicas voltadas à superação dessa resistência, com destaque para práticas interativas, como a leitura orientada para o teatro, como meio de potencializar o engajamento dos discentes.

A pesquisa foi realizada no município de Buriti Bravo, Maranhão, tendo como participantes alunos do primeiro ano do ensino médio da escola pública estadual Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães. A instituição opera em três turnos, atendendo à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, o que reflete a diversidade do público atendido. Por meio desta iniciativa, pretende-se identificar os fatores associados à aversão à leitura, bem como propor metodologias que possam subsidiar práticas pedagógicas voltadas à valorização da literatura como ferramenta para o desenvolvimento cultural, social e crítico dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito de Letramento Literário

O conceito de letramento literário emerge como uma prática educativa fundamental para a formação de leitores críticos e reflexivos, especialmente no contexto escolar. Andrade (2023) argumenta que a leitura é um instrumento transformador na sociedade, e a escola deve ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento do hábito de leitura. O letramento literário, portanto, não se limita à simples decodificação de textos, mas envolve uma compreensão crítica e contextualizada das obras literárias, promovendo diálogos significativos entre leitores e textos.

A formação de professores é um aspecto crucial para a efetivação do letramento literário. Aires (2023) destaca que a formação contínua de docentes, por meio de oficinas que utilizam Sequências Expandidas de Leitura, é essencial para os educadores poderem

facilitar o diálogo entre alunos e textos. Essa abordagem não apenas valoriza o conhecimento prévio dos alunos, mas também os encoraja a refletir sobre seus contextos sociais e culturais, promovendo uma leitura mais crítica e engajada.

Além disso, a prática do letramento literário deve ser integrada ao currículo escolar de maneira que os alunos possam desenvolver habilidades de leitura e interpretação que vão além do conteúdo literário. Robbin e Arf (2021) discutem a importância de dar voz aos alunos nas aulas de literatura, permitindo que suas experiências e percepções sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem é corroborada por Amorim e Silva (Amorim; Silva, 2021), que analisam como a literatura pode ser um espaço de reexistência e resistência, desafiando as narrativas tradicionais e promovendo uma leitura crítica.

A prática do letramento literário também se beneficia de metodologias inovadoras, como a Leitura Compartilhada proposta por (Cosson, 2020), que envolve atividades de leitura e escrita em torno de obras literárias. Essa prática não apenas estimula a interação entre os alunos, mas também promove um ambiente de aprendizado colaborativo, essencial para o desenvolvimento de competências leitoras. Gerent (2023) complementa essa visão ao apresentar práticas de leitura que marcam a memória dos estudantes, enfatizando a importância de experiências significativas no processo de formação do leitor literário.

Por fim, a relação entre letramento literário e a diversidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de leitores críticos. Stieler et al. (2021) argumentam que a leitura e a escrita são processos contínuos de descoberta, onde o educador deve garantir que os alunos desenvolvam suas habilidades através de uma variedade de gêneros literários. Essa diversidade não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também prepara os alunos para interagir de maneira crítica com diferentes formas de texto na sociedade contemporânea.

Em suma, o letramento literário é um conceito multifacetado que abrange práticas educativas que visam formar leitores críticos e engajados. A formação de professores, a integração de metodologias inovadoras e a valorização da diversidade de gêneros textuais são elementos essenciais para a efetivação desse letramento no contexto escolar.

2.2 Rildo Cosson e os Quatro Pilares do Letramento Literário

Rildo Cosson é uma figura central no campo do letramento literário, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica que se destaca por sua estruturação em quatro

pilares fundamentais: motivação, apresentação, leitura e interpretação. Esses pilares são parte da chamada “Sequência Básica”, que visa promover uma experiência estética e crítica na leitura de textos literários. A abordagem de Cosson enfatiza a importância da literatura como um meio de formação do sujeito, permitindo que os alunos não apenas leiam, mas também interpretem e se relacionem criticamente com os textos (Pissinatti; Molina, 2020; Andrade, 2023; Mantovani; Lima, 2021).

A motivação, o primeiro pilar, é essencial para engajar os alunos no processo de leitura. Cosson sugere que atividades que despertem o interesse dos estudantes são cruciais para que eles se sintam atraídos pela literatura. A apresentação, o segundo pilar, envolve a contextualização da obra literária, permitindo que os alunos compreendam o contexto histórico e cultural em que a obra foi produzida. Essa etapa é fundamental para os estudantes poderem estabelecer conexões entre o texto e suas próprias experiências de vida (GETENS, 2023; Melo, 2023).

O terceiro pilar, a leitura, é onde os alunos se envolvem diretamente com o texto. Cosson propõe que a leitura deve ser uma atividade compartilhada, onde os alunos possam discutir e trocar ideias sobre o que estão lendo. Essa interação é vital para a formação de um leitor crítico, que não apenas consome informação, mas também a questiona e a analisa. Por fim, a interpretação, o quarto pilar, é o momento em que os alunos são incentivados a expressar suas próprias interpretações e a refletir sobre o significado do texto em suas vidas e na sociedade (Pissinatti; Molina, 2020; Almeida, 2023; Procknov, 2024).

Além dos quatro pilares, a proposta de Cosson também se baseia na ideia de que o letramento literário deve ser uma prática contínua e integrada ao currículo escolar. Isso significa que as atividades de leitura e interpretação não devem ser vistas como eventos isolados, mas como parte de um processo educacional mais amplo que visa formar leitores críticos e conscientes. A literatura, nesse contexto, é entendida como uma ferramenta poderosa para a formação da identidade e da cidadania dos alunos (Mantovani; Lima, 2021; Santos; Sousa, 2023).

Em suma, a contribuição de Rildo Cosson para o letramento literário é significativa, pois oferece uma estrutura pedagógica que promove não apenas a leitura, mas também a interpretação crítica e a reflexão sobre a literatura. Seus quatro pilares são fundamentais para a formação de leitores que não apenas consomem, mas também questionam e se engajam com os textos literários, contribuindo para uma educação mais crítica e reflexiva.

2.3 Literatura Clássica e a Formação do Leitor

A literatura clássica desempenha um papel fundamental na formação do leitor, especialmente no contexto da educação infantil. A literatura infantil, em particular, é um veículo poderoso para a construção da identidade do leitor e para o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas. De acordo com Gomes et al. (2017), a formação de leitores literários deve ser embasada em pressupostos teóricos que considerem as especificidades da literatura e sua relação com a educação. A literatura clássica, com suas narrativas ricas e complexas, oferece um repertório cultural que enriquece a experiência do leitor, permitindo a reflexão sobre valores, ética e estética.

Além disso, a literatura clássica pode contribuir para a formação de um leitor crítico e consciente. Freitas (2020) argumenta que a inclusão de obras literárias que abordam questões sociais e de gênero é essencial para a formação de cidadãos críticos. Essa abordagem é corroborada por Lira e Saito (2016), que destacam a importância da literatura infantil na formação docente, enfatizando que experiências práticas com a literatura podem enriquecer a formação do pedagogo e, conseqüentemente, a formação do leitor nas crianças. A literatura clássica, ao abordar temas universais e atemporais, proporciona um espaço para discussões que vão além do texto, estimulando a análise crítica e a empatia.

A ludicidade também é um aspecto importante na formação do leitor, especialmente na educação infantil. Rodrigues et al. (2022) ressaltam que a utilização de práticas lúdicas, como a literatura e jogos, pode facilitar a aquisição da leitura. Essa perspectiva é apoiada por Oliveira (2022), que discute a importância da literatura infantil no contexto educacional, enfatizando que a escolha de obras deve considerar não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral da criança. Assim, a literatura clássica, quando apresentada de forma lúdica e interativa, pode ser um recurso valioso para engajar os jovens leitores e promover uma experiência de leitura significativa.

Por fim, a intertextualidade e a adaptação de obras clássicas para diferentes mídias, como o cinema, também influenciam a formação do leitor. Sierakowski (2012) analisa como a literatura de massa e suas adaptações podem impactar a percepção do leitor, sugerindo que a familiaridade com obras clássicas pode facilitar a compreensão de novas narrativas. Portanto, a literatura clássica não apenas enriquece o repertório cultural dos leitores, mas também serve como um ponto de partida para a exploração de novas formas de narrativa e expressão.

3 METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos de natureza básica, a professora conduziu os alunos a participarem de diversas atividades, como círculo de leitura, exibição de vídeos de peças teatrais, atividades na lousa, leitura em voz alta compartilhada, leitura silenciosa e criação de slide. A produção da peça de teatro foi realizada por leitura em grupos e recortes sobre os trechos que se deu pela própria escrita no caderno, e depois digitada na ferramenta digital word, uma das melhores ferramentas para digitações e formatações de textos. Os ensaios foram realizados em horários de aula do projeto de Eletiva de Base, nas próprias salas climatizadas da escola. A peça de teatro foi apresentada na culminância do projeto no pátio da escola para todo público do ambiente escolar.

A pesquisa realizada no âmbito do projeto de Letramento Literário configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, voltada para compreender e registrar os processos pedagógicos e os impactos das práticas de leitura na formação crítica dos alunos. Esse tipo de pesquisa busca investigar experiências vivenciadas em um contexto escolar, com foco na interpretação de dados subjetivos e na descrição detalhada das atividades realizadas.

A professora adotou diversas estratégias para incentivar a interação dos alunos com a literatura. Entre os métodos utilizados, destacaram-se o círculo de leitura, que funcionou como um momento coletivo em que os alunos compartilharam suas impressões sobre os textos, promovendo diálogos interpretativos e reflexivos. Também foi realizada a leitura em voz alta compartilhada, uma prática que estimula a expressividade, a atenção aos detalhes do texto e a interação entre os participantes. Além disso, a leitura silenciosa permitiu aos alunos a oportunidade de desenvolver concentração e uma relação mais individualizada com os textos.

A exibição de vídeos de peças teatrais foi utilizada como recurso para enriquecer a experiência literária dos alunos, permitindo-lhes visualizar elementos de interpretação e cenografia que poderiam inspirar sua própria produção teatral. Ferramentas tecnológicas, como o software Microsoft Word, foram empregadas para a digitação e formatação dos textos criados, promovendo o desenvolvimento de habilidades tecnológicas essenciais.

A produção e o ensaio da peça teatral envolveram a divisão dos alunos em grupos para selecionar trechos das obras literárias e realizar adaptações criativas. Os textos foram primeiramente escritos à mão, promovendo a prática da escrita manual, e posteriormente digitados no Word, exercitando a formatação e a organização digital dos conteúdos. Os ensaios teatrais foram realizados nas salas climatizadas da escola, durante os horários do

projeto, preparando os alunos para a apresentação final e estimulando o trabalho em equipe, a criatividade e a expressão corporal.

A culminância foi marcada pela apresentação da peça teatral no pátio da escola, destinada a toda a comunidade escolar. Esse momento possibilitou a integração dos participantes, promovendo a valorização do trabalho realizado pelos alunos e demonstrando o impacto das práticas de letramento literário no ambiente escolar.

A metodologia adotada demonstra um caráter dinâmico e participativo, priorizando a vivência prática e a contextualização das atividades literárias. A combinação de leitura, escrita, recursos audiovisuais e produção teatral evidencia a preocupação em integrar diferentes abordagens pedagógicas para estimular o interesse dos alunos pela literatura, contribuindo significativamente para sua formação crítica e criativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conclui-se, portanto, que o projeto revelou um potencial artístico e crítico dos alunos, mas ainda existe uma certa resistência às práticas de leitura que abordam temas educacionais e sociais relevantes. Após a culminância do projeto, os alunos das três turmas regulares na disciplina língua portuguesa, escolheram as obras de Dom Casmurro, versão em HQs e Senhora de José de Alencar para discutir o tema: entre o social e o familiar valores.

O letramento literário assume então, um papel central no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, especialmente no contexto educacional (Figura 1). Essa prática transcende a mera decodificação de palavras, incorporando uma compreensão mais ampla e contextualizada das obras literárias, que promove o pensamento crítico e a interação significativa entre leitores e textos. No entanto, é essencial refletir sobre os desafios e potencialidades desse conceito dentro do ambiente escolar, considerando as múltiplas dimensões que ele envolve.

Figura 1 – Momento da Leitura



Fonte: Os Autores, 2024

A escola, como espaço privilegiado para a formação de hábitos de leitura, desempenha um papel indispensável na democratização do acesso à literatura. Contudo, a resistência observada entre alunos do ensino médio, frequentemente associada a um distanciamento entre a literatura clássica e suas realidades sociais, evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e interativas. Conforme apontado no texto, metodologias como a Leitura Compartilhada e as Sequências Expandidas de Leitura são exemplos que podem transformar a relação dos estudantes com a literatura, tornando o processo de leitura mais dinâmico e acessível.

Por fim, é importante reconhecer que o letramento literário é um processo contínuo, que requer a participação ativa de todos os envolvidos na educação (Figura 2) – alunos, professores, gestores e a comunidade em geral. Ao refletir sobre as práticas mencionadas no texto, fica evidente que o sucesso desse conceito depende de um esforço conjunto para transformar a leitura em uma experiência significativa e transformadora. A literatura, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um instrumento de cidadania, capaz de promover o desenvolvimento crítico, social e cultural dos estudantes.

Figura 2 – Participação Ativa dos Alunos



Fonte: Os autores, 2024

A utilização de obras clássicas desempenha um papel transformador na formação dos alunos, especialmente ao proporcionar um repertório cultural rico e reflexivo (Figura 2). Ao apresentar narrativas complexas e temas universais, a literatura clássica convida os leitores a explorarem questões éticas, sociais e estéticas, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades interpretativas, mas também a formação de um olhar crítico sobre o mundo.

Além disso, as obras clássicas são fontes inesgotáveis de intertextualidade, permitindo conexões entre diferentes textos e contextos culturais. Essa característica amplia a capacidade de análise e interpretação dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas

para compreenderem a multiplicidade de perspectivas que permeiam a literatura e a sociedade.

No contexto da educação infantil, a apresentação lúdica e interativa da literatura clássica é crucial. Quando adaptada e mediada adequadamente, ela se torna acessível e engajante, contribuindo para a construção da identidade leitora desde cedo. Assim, os clássicos não são apenas uma ponte para o passado cultural, mas também um alicerce para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de dialogar com as complexidades do presente.

Portanto, ao integrar a literatura clássica no processo educativo, as escolas criam um espaço para o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando-os a se tornarem leitores reflexivos e participantes ativos na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o projeto realizado demonstrou grande potencial na promoção de habilidades artísticas e no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, ao mesmo tempo em que expôs desafios ainda presentes na prática pedagógica voltada para o letramento literário. A escolha das obras clássicas "Dom Casmurro", em versão de HQ, e "Senhora", de José de Alencar, para discussão sobre valores sociais e familiares, evidencia não apenas o impacto do projeto na capacidade interpretativa dos estudantes, mas também a relevância de utilizar a literatura como meio de explorar temas universais e contemporâneos.

A culminância do projeto, que contou com a apresentação teatral e a participação ativa dos alunos, reforça a eficácia das práticas interdisciplinares e lúdicas na sala de aula. Tais práticas não apenas despertaram o interesse pela leitura e pela literatura, mas também incentivaram os alunos a refletirem sobre questões sociais, éticas e familiares, temas que, embora atemporais, permanecem essenciais na formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao oferecer um ambiente em que os alunos puderam participar ativamente da construção do conhecimento, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências fundamentais, como a criatividade, a colaboração e a capacidade de análise crítica.

Outro ponto digno de destaque é a incorporação de obras clássicas em formatos acessíveis, como HQs, que se mostraram uma estratégia eficaz para tornar a literatura mais atrativa e próxima da realidade dos alunos. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que respeita o rigor literário das obras, adapta-se às linguagens contemporâneas, facilitando o diálogo entre os jovens e a tradição literária. A escolha das temáticas abordadas, como

valores sociais e familiares, também se revelou especialmente significativa, pois permitiu que os alunos estabelecessem relações entre as narrativas literárias e suas próprias experiências, promovendo uma leitura mais engajada e significativa.

Ademais, o projeto apontou caminhos promissores para a superação da resistência às práticas de leitura que abordam temas educacionais e sociais relevantes. Embora essa resistência ainda exista, iniciativas como essa demonstram que é possível trabalhar com conteúdos densos e formativos de maneira envolvente e instigante, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem que vão além da sala de aula. Esse tipo de projeto contribui para a formação integral dos estudantes, desenvolvendo neles não apenas habilidades acadêmicas, mas também a empatia, o senso crítico e a capacidade de se posicionar frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, é importante ressaltar que os benefícios desse tipo de iniciativa não se restringem ao período do projeto, mas reverberam na trajetória educacional dos alunos, ampliando seu repertório cultural, sua capacidade de argumentação e sua percepção sobre a importância da leitura como ferramenta de transformação pessoal e social. Dessa forma, o projeto reafirma o papel essencial da literatura na educação, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de continuar inovando nas metodologias de ensino, garantindo que mais alunos possam ser impactados de maneira positiva por práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral e crítico.

REFERÊNCIAS

AIRES, A. P. L. S.; MACHADO, B. F. Letramento literário e a formação de professores de línguas: construção de sentidos na produção acadêmica. **Entretextos**, v. 23, n. 4, p. 200–223, 2023.

ALMEIDA, L. G. S.; de LIRA, M. R. Revisão integrativa da leitura literária na Educação Básica. **Revista Foco**, v. 16, n. 9, p. e3137, 2023.

AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 718–734, 2021.

GOMES, C. A.; CARVALHO, Q. L.; MARTINELLI FILHO, N. (eds.). **Literatura, linguagens e educação**: reflexões e propostas. [s.l.] Edifes acadêmico, 2017.

COSSON, R. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 33, p. 13, 2020.

ANDRADE, S. K. A.; OLIVEIRA JUNIOR, J. L. de. Uma Leitura de Quarto de Despejo sob a Ótica do Letramento Literário e da Semiótica Greimasiana. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 478–495, 2023.

FREITAS, M. da C. M. de. Empoderamento feminino e literatura: uma proposta didática para o ensino. **Anuário de Literatura**, v. 25, n. 2, p. 203–221, 2020.

GERENT, M. de F. P.; GARCIA, B. R. Z. Práticas e eventos de leitura como promotores do letramento pela literatura. **EDUCAÇÃO Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, 2023.

GETENS, C. de F.; MONTOVANI, A. A. Da leitura à produção de texto: uma proposta didática com a poesia social e afro-brasileira. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 10, n. 2, p. 50–62, 2023.

PISSINATTI, G. L.; CASTRO de OLIVEIRA MOLINA, M. de F. Letramento literário : uma proposta de experiência estética na formação docente. **Revista de Letras Juçara**, v. 4, n. 1, p. 281–294, 2020.

MANTOVANI, A. A.; LIMA, G. R. O bom dragão: uma proposta de sequência básica na efetivação do letramento literário. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 13, n. 34, 2021.

MELO, E. O.; SANTANA, G. F. de; SILVA, M. da G. T. “A Morte”, de Gonçalves Dias: uma proposta de letramento literário através do gótico. **Revista crioula**, n. 31, p. 31–52, 2023.

MESOMO LIRA, A. C.; IRIE SAITO, H. T. Experiências de formação docente na graduação: em foco a literatura infantil. **Nuances estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 264–278, 2016.

OLIVEIRA de ANDRADE, M.; SILVÉRIO de OLIVEIRA, A. Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 17, n. 19, p. 1–24, 2023.

OLIVEIRA, J. P. de; CALIL, A. M. G. C.; SOUZA, M. A. de. A Literatura infantil no contexto da Educação Infantil: um panorama das pesquisas sobre o tema. Anais do(a) Anais do Congresso Internacional Grupo Unis. **Anais...Recife**, Brasil: Even3, 2022.

PROCKNOV, R. C. A literatura brasileira na sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 17, n. 47, 2024.

ROBBIN, D. A. M.; ARF, L. M. G. A literatura do ensino médio nas vozes de acadêmicos de Letras: um relato de experiência. **Travessias**, v. 15, n. 1, p. 64–80, 2021.

RODRIGUES, A. M. de M. *et al.* Desenvolvimento da leitura na educação infantil: o papel da ludicidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e52011125228, 2022.

SANTOS, R. E. M. dos; SOUSA, M. DO S. C. de. Contribuições da literatura infantil no processo de letramento literário em turmas de 1o e 2o ano de uma escola pública de Acoiara-CE. In: **Olhares da Educação: Ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos**, Volume 5. [s.l.] Editora e-Publicar, 2023. p. 350–370.

SIERAKOWSKI, A. P. D. C. O leitor em meio ao canônico e a massa: a intertextualidade em lua nova e eclipse, de Stephenie Meyer e em suas adaptações cinematográficas. **Revista X**, v. 1, 2012.

STIELER, R. A.; FRANZIN, R. de F.; BOER, N. Letramento literário e gênero textual: interfaces teóricas e complementares. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 6, n. 2, p. 135, 2021.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Ana Clara do Vale Nascimento, aluna do Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães no nível médio.

Ruan Ferreira da Silva, aluno do Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães no nível médio.

Ana Lúcia Costa Ferreira Silva trabalha na educação desde 2001. Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (2004/2010). Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Trabalha atualmente no Centro de Ensino Senador Carvalho Guimarães.

O PROTAGONISMO NEGRO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DA OBRA *O CAÇADOR CIBERNÉTICO DA RUA 13*, DE FÁBIO KABRAL

Nívea de Fátima Silveira Batista (UFJF)
niveasilveira@yahoo.com.br
Patrícia Pedrosa Botelho (UFJF)
patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

RESUMO: Este trabalho apresenta uma proposta de leitura da obra *O caçador cibernético da Rua 13* do autor brasileiro Fábio Kabral, expoente da literatura afrofuturista em nosso país. O romance abarca aspectos afrofuturistas, possibilitando uma leitura em que o povo afrodescendente é protagonista e procura destacar a cultura africana desconstruindo estereótipos sociais. Esta leitura visa ampliar o repertório literário e cultural de alunos do 8º ano do ensino fundamental II, levando-os a reconhecer a ligação do passado ancestral africano e o futuro almejado que contempla aspectos da ficção científica. O resgate dos valores da cultura africana dando ao jovem leitor uma oportunidade de pensar a colonização com criticidade foram substanciais para apresentar o negro diante da diáspora africana e de sua relevância neste processo. Para tanto, buscamos dialogar com Coscarelli (1996), Teresa Colomer (2007), Gustavo Bernardo (2013), Rildo Cosson (2021), Graça Paulino e Rildo Cosson (2023) e Antonio Candido (2023) com o intento de dar suporte às atividades delineadas. Além disso, para contextualizar a literatura afrodescendente no ambiente escolar, usamos pressupostos de David Brooksaw (1983), Bernd (1988), Fábio Kabral (2020), Djamila Ribeiro (2019; 2023), Andrea Borges de Medeiros e Gisela Marques Pelizzoni (2023), Lelia Gonzalez (2022).

Palavras-chave: protagonismo negro; letramento literário; afrofuturismo.

1 INTRODUÇÃO

A intervenção contida nesta pesquisa está pautada nos estudos literários propostos no Mestrado Profissional em Letras destacando o letramento literário como princípio das práticas sociais. Visando ampliar o conhecimento dos docentes atuantes em sala de aula, a obra estudada tem como objetivo, também, analisar o protagonismo negro, tanto em sua autoria quanto nos personagens. A leitura literária em estudo pretendia proporcionar uma nova perspectiva diante das atividades escolares que objetivavam ampliar o conhecimento da literatura dos discentes.

Para a realização da pesquisa proposta neste trabalho, levou-se em consideração o *lócus* da intervenção, já que se trata de uma instituição com alunos que carecem do aprendizado aqui proposto. A Escola Municipal José Calil Ahouagi tem um ensino de tempo integral que oferece vários projetos, dentre eles, a leitura dirigida com uma proposta de

formação de leitores profícuos capazes de refletir sobre os aspectos sociais que as obras literárias podem incitar. No entanto, identificou-se que somente a atividade de leitura literária não estava obtendo êxito em seus objetivos. Ressalta-se, aqui, que o período pandêmico da Covid 19 entre os anos de 2020 a 2022 refletiu no desempenho e nas habilidades escolares, impossibilitando o percurso que era construído nos projetos de leitura. Assim, ficou claro que os alunos que agora temos não mostram o mesmo interesse pela leitura como os de outrora. Diante de tal situação, reforçar essas competências tanto nos projetos quanto nas aulas de Língua Portuguesa e de Produção Literária constantes no currículo vigente da rede municipal de ensino de Juiz de Fora é urgente. Ressalta-se ainda o currículo desta escola que é pautado na diversidade étnica-cultural. Nesse sentido, foi iniciado um processo de valorização da memória e da ancestralidade como processo formador de cidadãos que se reconhecem como parte da formação histórica do Brasil. A escolha de um texto contemporâneo, que aborda o protagonismo negro tanto em seu personagem quanto em sua autoria, é o reflexo da proposta da escola e da necessidade de construir um futuro em que não haja “o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais” (Ribeiro, 2019, p. 64) para que se enriqueça os debates públicos e posicionamentos conscientes.

Também foi considerada a contemporaneidade da obra de forma a proporcionar reflexões acerca de um romance com aspectos da ficção científica. Ao unir a ficção científica com o protagonismo negro, tanto na autoria quanto nas personagens, tem-se um movimento nomeado como Afrofuturismo. Este termo é normalmente designado como um “movimento cultural concebido e protagonizado por pessoas negras, tanto na esfera ficcional quanto na esfera real” (Kabral, 2017, n.p).

O caçador cibernético da Rua 13, do autor contemporâneo Fábio Kabral, propõe uma nova perspectiva para a leitura de obras ficcionais em que o protagonismo negro esteja presente. Sendo esta obra uma ficção científica, pretendeu-se refletir sobre as possibilidades de um futuro para a população afrodescendente, promovendo uma nova visão para produção literária nacional. Esta obra, que explora o Afrofuturismo como um movimento capaz de construir uma literatura que prima pelo protagonismo negro, é capaz de promover reflexões nas aulas de ensino da literatura de forma a recriar o passado, transformar o presente e projetar o futuro em que o povo afrodescendente conte sua história (Kabral, 2017). Nela, identificamos uma cidade futurista em que os personagens são todos melaninados e alguns com poderes que remetem à ancestralidade africana. Além disso, os personagens principais apresentam, em suas características físicas, partes com estruturas cibernéticas relacionadas tanto a aspectos da ficção científica quanto ao afrofuturismo. As

análises propostas nas atividades fazem com que os alunos percebam a importância desses elementos na construção da narrativa afrofuturista¹.

A importância de ler autores negros é um reflexo de dar voz a quem foi silenciado por tempo demais. Assim, “o Afrofuturismo surge como uma nova possibilidade de narrativa para as pessoas negras, já que o (euro)futurismo não nos contempla” (Kabral, 2017, n.p). A relevância de apresentar a população negra desconstruindo o que foi construído ao longo dos séculos é fator fundamental na escola. As reflexões que foram aqui propostas pretendiam desconstruir essa visão eurocentrista e valorizar o protagonismo negro em todas as instâncias da vida em comunidade.

A leitura de *O caçador cibernético da Rua 13* de Fábio Kabral almejava a construção de um pensamento crítico de modo a substituir o conhecimento estereotipado acerca da população negra. Sob a perspectiva do letramento literário e racial, buscou-se ampliar o conhecimento dos discentes, instigando a leitura como um processo formador e fundamental para a condição de cidadão consciente. Reforça-se, ainda, o anseio por formar leitores assíduos que buscam a leitura literária em seu cotidiano dentro e fora da escola.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa tem como intento a ampliação de letramento literário, fazendo uso dos conceitos de leitura protocolada de C. V. Coscarelli (1996), da sequência expandida e de círculos de leitura de Rildo Cosson (2021) e de leitura compartilhada de Teresa Colomer (2007). A partir do conceito de letramento literário, tendo a escola como espaço preponderante para a difusão desse conhecimento, a leitura de textos literários deve ultrapassar seus muros e ser parte da vida social dos estudantes. Para compreender conceitos importantes sobre o personagem, utilizamos estudiosos como Brait (2017) e Candido (2009); para entender o letramento racial a partir do protagonismo negro e negritude, partimos dos estudos de Gonzalez e Hansenbalg (2022), Brookshaw (1983) e Bernd (1998). Com isso, espera-se que o trabalho proposto tenha relevante importância nesse processo de ampliação de letramento literário na vida dos discentes. Ainda partimos da leitura de imagens de acordo com Biazetto (2008) com o intento de explorar a criatividade e a produção narrativa dos alunos.

¹ Esse conceito está exposto detalhadamente mais adiante.

2.1 Letramento literário: do ambiente escolar ao cotidiano da vida social

Para compreender melhor o conceito de letramento literário, Paulino e Cosson em seu texto “Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola” (2009) afirmam que a “leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano [...]” (2009, p. 69). Assim, começa-se a entender que a atividade de leitura de obras literárias também é um processo de letramento que, para esses autores, “não há uma definição única e universal” (Paulino; Cosson, 2009, p. 63), visto que esse conceito tem se modificado ao longo do século XX. Para eles, existem pelo menos dois eixos de definição: o primeiro é a alfabetização, o segundo, o conjunto de práticas sociais.

Para que o letramento seja compreendido na atualidade, parte-se do segundo eixo, ou seja, do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Tem-se o “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Com isso, o letramento literário não tem fim. Ele não começa e termina na escola, mas continua durante toda a vivência do ser humano. O letramento é a apropriação da literatura de forma contínua, em transformação permanente, uma aprendizagem que acompanha o ser durante toda a vida e não somente como parte de um processo escolar.

Pode-se entender, portanto, que a escola é um lugar propício para a construção e desenvolvimento do letramento literário, tendo o dever de envolver os estudantes no mundo da leitura e mostrá-los como a literatura tem o poder transformador na construção de sua própria identidade. Diante da compreensão de que o letramento literário é capaz de ampliar o conhecimento do aluno, tornando-o mais fluido em sua leitura mais crítico em suas escolhas, dando maior repertório sociocultural, destaca-se o ensino da literatura como algo imprescindível na formação humana.

2.2 Afrofuturismo: resgate ancestral, protagonismo negro e a representatividade

O termo Afrofuturismo foi cunhado pelo estadunidense Mark Dery (2020) na década de 1990 em uma entrevista que fazia com Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose. A questão foi levantada diante da falta de expressividade afrodescendente na escrita de textos de ficção científica. O cenário autoral dos Estados Unidos apresentava poucos autores negros e negras que se dedicavam a esse gênero literário.

Nessa entrevista, Mark Dery aponta esse tema e especula o motivo da ausência do protagonismo negro nos romances especulativos, ou seja, aqueles que se ancoram na

ficção científica, na fantasia, no terror e horror, utopias e distopias. Essa ausência, segundo Dery, é desconcertante, pois os afro-americanos:

[...] são descendentes de pessoas abduzidas por alienígenas; eles habitam um pesadelo *sci-fi* em que campos de força invisíveis, mas não menos inatravessáveis, frustram seus movimentos; em que histórias oficiais desfazem o que foi feito; em que a tecnologia é frequentemente aplicada sobre corpos negros (marcações com ferro em brasa, esterilização forçada, o Experimento com sífilis de Tuskegee e armas de vêm rapidamente à mente) (Dery, 2020, n.p).

Essa reflexão do autor rememora o tráfico negreiro e compara essa abdução ao fato dos povos africanos serem sequestrados de seus lares para serem escravizados nas Américas. Ele também ressalta a violência sofrida já que a escravização não era somente o trabalho forçado propriamente dito, mas também toda forma de violência e abuso contra os corpos negros.

Nesse contexto, Dery (2020) ainda coloca em dúvida se é possível que esse povo que tem um passado apagado e suas energias consumidas podem imaginar futuros em que eles tenham autonomia sobre suas vidas. Assim, o apagamento histórico da literatura especulativa em que os negros poderiam estar presentes são escassas. Diante de tais questionamentos e de observar que já havia uma pequena produção em que características futuristas já eram produzidas nos Estados Unidos há algum tempo, Mark Dery conceitua essa arte da seguinte forma:

A ficção especulativa que trata de temas afro-americanos e que lida com as preocupações afro-americanas no contexto da tecnocultura do século vinte – e, mais genericamente, a significação afro-americana que se apropria de imagens da tecnologia e de um futuro prosteticamente aperfeiçoado – pode, por falta de um termo melhor, ser chamada de “Afrofuturismo” (Dery, 2020, n.p.).

Nesse sentido, autores como Octavia Butler, Steve Barnes, Samuel R. Delany que já produziam textos com características de ficção científica foram denominados afrofuturistas. Embora já houvesse produções afrofuturistas antes do termo ser difundido, a nomenclatura é importante para destacar a produção afrodescendente e dar a ela uma posição de destaque dentro das obras produzidas. A produção denominada afrofuturismo não ficou restrita ao âmbito da literatura sendo expandida para as artes, para a música e para os filmes.

No Brasil, essa vertente começou a tomar força através de obras literárias, da música e da produção fílmica que exploram o protagonismo negro em situações diversas de futuros

distópicos, fantásticos e futuristas. Com essas produções, especialmente no campo literário, há uma cisão em relação aos estereótipos já construídos e em relação às ausências de personagens negros como protagonistas.

Regina Dalcastagnè em seu artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea” de 2017 apresenta a ausência de personagens negros e negras que se destacam na produção literária e afirma que essa ausência se deve ao racismo. Segundo a autora,

Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos, incluindo aí o romance (Dalcastagnè, 2017, n.p.).

Com isso, fica evidente a importância da produção afrofuturista no cenário brasileiro, pois assim, é possível evidenciar a representatividade negra na literatura especulativa. Conforme a ausência da produção negra fica evidente, o romance afrofuturista no Brasil vai se tornando relevante uma vez que se constitui de “um movimento artístico que constrói uma noção de futuro que também é ancestral, pois relaciona com aspectos que vão além das obras e dizem respeito a uma experiência compartilhada que transcende a linearidade do tempo” (Souza, 2019, p. 6).

Pensando em como o Afrofuturismo reverte o apagamento da cultura africana, seus saberes e a ancestralidade, a estudiosa Ytasha Womack (2015) ressalta que:

o Afrofuturismo expande a imaginação muito além das convenções de nosso tempo e dos horizontes da expectativa, expulsando as ideias preconcebidas sobre negritude para fora do sistema solar. Seja por meio de histórias de ficção científica ou de uma excentricidade radical, o Afrofuturismo inverte a realidade (Womack, 2015, n.p.).

A realidade construída nos romances afrofuturistas coloca em destaque a sabedoria proporcionada pela ancestralidade, pela religiosidade, pela cultura, pela individualidade que foi retirada dos escravizados ao serem levados da África. A Afrofuturismo reflete as questões que foram criadas no passado e projeta futuros alternativos em que o preconceito racial possa ser extinto. A visibilidade dada aos saberes ancestrais é expressamente relevante nas narrativas. Pensando assim, destaca-se que “imagens do futuro podem sobrescrever o passado, e imagens do passado podem modificar um futuro idealizado” (Lima, 2022, n.p.).

É preciso acrescentar à definição de Afrofuturismo outras importantes perspectivas. A partir da teorização do termo, Launa e Silva (2024) explicam que para uma obra ser considerada afrofuturista é preciso identificar quatro critérios, quais sejam: “[...] a) autoria negra; b) personagens centrais negros; c) agenciamento e consciência racial tanto dos/as autores/as quanto do enredo que propõe; d) a presença de elementos da ficção científica” (Lauana; Silva, 2024, p.4). Segundo esses autores, se algum desses critérios não estiverem presentes “a obra ou o conto fogem da esfera afrofuturista, sendo reclassificados, uma vez que o afrofuturismo parte desses parâmetros basilares” (Lauana; Silva, 2024, p. 4).

Deixar claro esses critérios para que uma obra seja considerada afrofuturista é importante porque reforça a representatividade e o protagonismo negro em todos os aspectos. Logo, as obras com características do Afrofuturismo proporcionam uma educação antirracista e decolonial, visto que coloca em evidência a diáspora africana, junto com seus saberes e culturas.

Conforme se aprofunda no tema, percebe-se que esse movimento se torna estético, político, cultural, filosófico e educacional capaz de quebrar paradigmas que colocam a população negra em condições subalternas, desprovidas de poder. A literatura afrofuturista empodera o homem e a mulher negros, pois dá visibilidade às suas crenças, ao seu corpo sem estereotipação, à religiosidade, à existência no mundo de forma igualitária e desprovida de preconceitos.

Os grupos que foram historicamente silenciados diante da colonização resgatam seus valores na produção afrofuturista descartando a visão eurocêntrica de mundo. Essas produções trazem à tona novos conhecimentos e proporciona novas formas de produzir uma educação que construa novas narrativas para as africanidades.

As obras afrofuturistas representam o resgate das individualidades, do retorno à terra africana em consonância com a perspectiva de um futuro que elimine preconceitos e eleve o conhecimento ancestral.

Ao criarem enredos afrofuturistas, portanto, os artistas arquitetam

[...] universos narrativos especulativos, intergalácticos, inter-raciais e interespécies, criam ambientes onde outras formas de saber, outras tecnologias vindas de territórios marginalizados, como o continente africano, ganham *status* de conhecimento, valorizado e reconhecido como tal (Denubila, 2024, p. 230).

A valorização dos saberes africanos, conforme a autora afirma, é fundamental para que a população marginalizada se veja como protagonista de sua própria história. Para isso, Denubila (2024) ainda diz que para dar enfoque à cultura tradicional africana, é

importante destacar nos textos com temáticas afrofuturistas a ancestralidade, o ato de nomear, a oralidade e a linhagem. Diante dessa perspectiva, em que elementos fundamentais constitutivos da cultura africana sejam intensamente revisitados, é possível construir narrativas que valorizem a estética, a cultura e reforcem os saberes ancestrais.

O Afrofuturismo se torna um movimento importante na literatura brasileira e nas artes uma vez que possibilita almejar reconstruir visões deturpadas ao longo da história. Ele permite que a história seja recontada pelo olhar dos afrodescendentes e não mais do colonizador. Por isso, pensar nas produções afrofuturistas como objetos de novas interpretações em relação ao passado que tornou invisível toda a cultura e os saberes africanos é projetar um futuro em que esses mesmos saberes e culturas ocupem o seu lugar na história: o de protagonista.

2.3 Letramento racial para a promoção da educação antirracista

A literatura é uma ferramenta essencial para discutir como o racismo está incutido em nossa sociedade e desconstruir diversos paradigmas que ainda estão imersos no pensamento e ações do ser humano. Para identificar que as diferenças raciais ainda existem e que o preconceito enraizado nos meios sociais não desapareceu, é preciso fazer uma reflexão sobre como o movimento intitulado “Negritude” desencadeou em todo o mundo manifestações que procuravam a afirmação dos valores culturais e sociais da população negra. Esse movimento também provocou ações no Brasil buscando uma tomada de consciência em relação a ser negro em uma sociedade extremamente racista. Mesmo sendo de grande importância para o desencadeamento de outros diversos movimentos antirracistas, esse conceito já não existe como forma primeira de sua utilização:

Negritude/negritudes: substantivo próprio ou comum? Movimento político, social, literário, tudo isto ao mesmo tempo, ou vocábulo utilizado simplesmente para se referir ao fato de se referir à raça negra? (Bernd, 1988, p. 10).

Essa provocação é feita logo no início do livro *O que é negritude* de Zilá Bernard (1988) diante de um termo polissêmico que ganhou outras conotações no decorrer da história. Tendo em vista que desde sempre a população negra precisou e precisa se afirmar na atualidade, é necessário perceber que essa afirmação é primordial para a desconstrução do estereótipo criado no decorrer dos tempos. “O estereótipo parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo”

(Bernd, 1988, p. 11). O preconceito criou estigmas, tais como a maldade associada à cor preta, enquanto a virtude é associada à cor branca. Ao colocar o negro na construção dos personagens literários, o simbolismo da dualidade branco e preto é incutido de forma que a:

assimilação à cultura metropolitana da burguesia implica naturalmente a glorificação da cor branca com todos os seus correlatos de beleza e pureza e o ódio à negritude, que significa o lado oposto. A desassimilação causaria uma reavaliação da negritude e enfatizaria seu lado positivo, ou seja, sua associação com a fantasia e a fecundidade; reavaliaria também a cor branca enquanto símbolo de morte e esterilidade (Brookshaw, 1983, p. 21).

O branco e o preto estão imersos nos valores sociais promovendo uma reflexão na produção literária por décadas. No livro *Raça e cor na literatura brasileira* de David Brookshaw (1983), a figura do negro estereotipado na ficção tem presença uma vez que:

o estereótipo do Escravo Fiel, embora não desaparecesse por completo, deu primazia aos estereótipos do Escravo Imoral e do Escravo Demônio, ambos os quais eram prontamente reconhecidos pelos leitores porque eram baseados no preconceito tradicional dos brancos contra os negros. O Escravo Imoral era a escrava robusta, sempre querendo sexo com seu senhor; o Escravo Demônio era o “quilombola”, ou fugitivo, que deu as costas à tutela do senhor branco, confirmando, assim, sua selvageria (Brookshaw, 1983, p. 32-33).

As características mais preconceituosas incutidas nos personagens negros vão diminuindo à medida que ganham maior visibilidade no país. No entanto, as produções não estavam preocupadas com as questões raciais, mas sim, com uma produção essencialmente artística. Com a mudança na caracterização do personagem negro, um novo estereótipo surge na produção literária:

o novo estereótipo positivo do negro despreocupado nasceu do estereótipo negativo do selvagem negro, embora no final das contas seu efeito pudesse ser só negativo, pois ele apenas confirmava os negros como intrinsecamente diferentes dos brancos. Felicidade, inocência infantil e espontaneidade, superstição, tudo confirmava a superficialidade pitoresca do negro e explicava sua dependência social e econômica dos brancos (Brookshaw, 1983, p. 96).

Ao pensar na literatura negra construída até a contemporaneidade, é possível propor reflexões em que invisibilidade negra e sua estereotipação sejam desconstruídas. Portanto, o afrofuturismo como produção artística e literária projeta o futuro baseado na ancestralidade, levando as africanidades para uma reflexão sem preconceitos. Nesse sentido, a cultura diaspórica africana é refletida com seriedade na obra em estudo,

proporcionando discussões críticas diante de temáticas que tangem o preconceito racial, o preconceito religioso, o negro como protagonista de sua própria história e a relevância das individualidades. A leitura literária objetiva, portanto, formar um leitor crítico e consciente em detrimento de posicionamentos racistas que ainda fazem parte da nossa sociedade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras parte do procedimento de pesquisa-ação, já que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Observa-se que o método descrito por Thiollent (2011) considera o envolvimento coletivo na pesquisa e possíveis intervenções para que se alcance o resultado desejado.

Thiollent (2011) diz que a pesquisa-ação aponta a pesquisa qualitativa quando houver “ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (Thiollent, 2011, p. 21). Dessa forma, a participação de todos os envolvidos é importante para resolução dos problemas, podendo ser modificada durante todo o processo desde que haja necessidade no desempenho dos resultados. Assim, trata-se de uma ação interventiva em que os participantes desempenham um papel ativo.

A pesquisa-ação no espaço educacional no qual aplicou-se esse projeto de pesquisa buscou transformar qualitativamente o processo de leitura literária que abrange os conhecimentos adquiridos pelos alunos. É importante salientar que a pesquisa-ação é uma forma de aperfeiçoar as práticas escolares diante dos conhecimentos teóricos, oportunizando estratégias capazes de modificar o processo de ensino-aprendizagem da literatura que é explorada na escola.

Para isso, a obra abordada conta com temas que exploram a cultura afrodescendente, a construção do protagonista diante de seus dilemas psicológicos, o tempo como forma de identificar características do personagem, aspectos afrofuturistas relevantes ao ambiente, as características dos personagens e a negritude como tomada de consciência diante do processo pelo qual pessoas negras passam a reconhecer e a valorizar sua identidade racial, histórica e cultural implicando não apenas o resgate de tradições e saberes ancestrais, mas também a construção de um senso crítico frente às

estruturas de opressão racial, permitindo a afirmação de uma subjetividade negra que reivindica espaços de protagonismo e transformação social.

As atividades foram construídas a partir das metodologias de Cosson (2021) com sua sequência expandida, em que o processo foi dividido em motivação, introdução, leitura, expansão e o preenchimento de cartões de função de forma a consolidar a aprendizagem. Além de algumas atividades desenvolvidas no diário de leitura, predominou-se a leitura protocolada e compartilhada, advindas de problematizações acerca da obra e interpretações do contexto narrativo, evolução dos personagens, características afrofuturistas, o espaço e o tempo da narrativa.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO E RACIAL NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO

O letramento literário e racial emerge como uma necessidade premente no contexto educacional brasileiro, em função da urgência em promover uma educação que valorize a diversidade cultural e combata as desigualdades raciais. Este estudo apresentou como as práticas de leitura protocolada e compartilhada, a sequência expandida de Cosson (2021) e os cartões de função foram empregadas na leitura de uma obra literária afrofuturista, promovendo um letramento crítico e racial entre os alunos. Os resultados evidenciam a eficácia dessas estratégias na formação de um pensamento crítico essencial para a compreensão da literatura e das relações raciais no Brasil.

A leitura protocolada e compartilhada promoveu um espaço dialógico em que os alunos puderam expressar suas compreensões e reflexões sobre o texto de forma sistemática. Durante a leitura da obra *O caçador cibernético da Rua 13*, os estudantes registraram suas percepções iniciais, questões levantadas e sentimentos evocados. Posteriormente, compartilharam essas análises em grupos, gerando discussões enriquecedoras que ampliaram suas perspectivas sobre os temas abordados, como identidade e ancestralidade.

A sequência expandida, adaptada para o estudo da obra, organizou as atividades em etapas que incluíram a motivação, a introdução da obra, a leitura inicial com exploração de contextos históricos e culturais, a interpretação literária e a expansão com a exibição do primeiro episódio da série *Iwájú* (2024) produzida pela Disney+. Ambientada na cidade de Lagos, Nigéria, a narrativa incorpora elementos característicos de um cenário futurista. Nesse contexto, foi fundamental promover entre os alunos uma análise que evidenciasse

os aspectos que estabeleciam diálogos com as reflexões realizadas nas etapas anteriores desta intervenção.

Os cartões de função, utilizados durante as atividades de intervalo de leitura, atribuíram papéis específicos a cada aluno no processo de análise literária, como o de "questionador", "iluminador de passagem", "dicionarista" "sintetizador" e "analista do personagem". Essa dinâmica promoveu a participação ativa de todos e garantiu uma abordagem multidimensional da obra, facilitando a identificação de temáticas raciais e literárias de maneira estruturada.

Finalizar a proposta com uma produção narrativa a partir da leitura de imagens que mesclam elementos das duas obras foi um ponto-chave para estimular a criatividade na produção escrita dos estudantes. Essa etapa proporcionou uma experiência de interpretação e imaginação, através da qual puderam explorar as relações intertextuais entre os textos e as imagens, transformando suas percepções em narrativas autorais.

Ao relacionar as obras por meio de representações visuais, os alunos foram desafiados a ampliar seus horizontes interpretativos, ressignificar elementos culturais e desenvolver histórias que refletissem suas leituras críticas. Essa abordagem valorizou a subjetividade e a expressão criativa, permitindo que cada narrativa se tornasse um reflexo original do diálogo entre as obras. Assim, a proposta não apenas consolidou os objetivos da leitura crítica, como também fomentou habilidades essenciais para a escrita, como organização textual, coesão, coerência e sensibilidade estética.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a relevância do letramento literário e racial como pilares fundamentais de uma educação inclusiva e transformadora. As práticas de leitura protocolada e compartilhada, a sequência expandida de Cosson (2021) e os cartões de função demonstraram ser abordagens pedagógicas eficazes para promover uma aprendizagem significativa e crítica. Ao aplicar essas metodologias no contexto da leitura de uma obra afrofuturista, foi possível observar um impacto positivo na formação dos estudantes, tanto no aspecto literário quanto no entendimento das dinâmicas raciais presentes na sociedade.

Os resultados indicam que o uso de estratégias pedagógicas inovadoras, aliadas à escolha de obras que reflitam a diversidade cultural e racial, contribui para a construção de uma consciência crítica e cidadã. Os estudantes não apenas aprofundaram a capacidade

de análise literária, mas também foram incentivados a refletir sobre questões sociais relevantes, como a representatividade.

Essas experiências reforçam a importância de incorporar o letramento literário e racial de maneira sistemática no currículo escolar. A escola, como espaço privilegiado de formação, tem o potencial de transformar vidas ao promover o acesso à literatura que valoriza identidades e histórias marginalizadas. Investir nesse tipo de prática pedagógica é investir em uma educação que prepara os alunos para se tornarem agentes de mudança em uma sociedade que ainda enfrenta desafios significativos em relação à equidade racial.

Em síntese, este trabalho evidencia que a literatura, quando abordada de forma crítica, pode ser um instrumento poderoso para a promoção de uma educação antirracista e para a formação de leitores mais conscientes e engajados. Assim, reafirmamos o compromisso com uma prática educacional que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BIZAZZETO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023, p. 183-208.

_____. A Faculdade no centenário da Abolição. In: _____. *Vários Escritos*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023, p. 246-260.

COLOMER, Teresa. Ler com os outros. In: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, p. 143-158.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. In: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

_____, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina e JENSEN, Laeticia (orgs). *Literatura e exclusão*. Porto Alegre, Zouk, 2017.

DENUBILA, Rodrigo Valverde. Ficção científica afrofuturista: entre a ancestralidade, marginalidade, ciência e pertencimento. *Itinerários*. Araraquara, n. 58, 2024.

DERY, Mark. *De volta para o Afruturo: entrevistas com Samuel Delany, Greg Tate e Tricia Rose*. In: AMORIM, Tomaz (Org.). Ponto Virgulina #1: Afrofuturismo, 2020.

FREITAS, Kênia (org.). *Afrofuturismo: cinema e música em uma diáspora intergaláctica*. Tradução de André Duchide. São Paulo: Caixa Cultural, 2015.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

KABRAL, Fábio. *O caçador cibernético da Rua 13*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

LAUANA, Raissa; SILVA, Antunes da. Entre o antropoceno e o afrofuturismo: *A parábola do semeador*, de Ovtavia Butler, e *Um céu entre mundos*, de Sandra Menezes. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 1-12, 2024.

MEDEIROS, Andréa Borges de; PELIZZONI, Gisela Marques. *Tempos de reinados: imaginários do Congado em práticas de escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a vida dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

_____, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Waldson Gomes de. *Afrofuturismo: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea*. 2019. 102 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

KABRAI, Fábio. [Afrofuturismo] Ancestralidade e protagonismo de rosto africano. *Medium*, 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/afrofuturismo-ancestralidade-e-protagonismo-de-rosto-africano-e033e029b241>. Acesso em: 01 fev. 2024.

_____. Fábio. Artigo e atividades bem didáticos sobre Afrofuturismo. *Wordpress*, 2020. Disponível em: <https://fabiokabral.wordpress.com/2020/06/29/artigo-e-atividades-bem-didaticos-sobre-afrofuturismo/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

CREDENCIAIS DOS AUTORES

Nívea de Fátima Silveira Batista é mestranda no Mestrado Profissional em Letras pela UFJF. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora desde 2014 e contratada na rede estadual de Minas Gerais desde 2006, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E-mail: niveasilveira@yahoo.com.br

Profa. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho é professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 2017 e professora titular do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, campus Juiz de Fora, desde 2010. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

O PODER DO VERBO VISUAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE DE *CIÇA* E *CIÇA E A RAINHA*, DE NEUSA JORDEM POSSATTI

Crislayde Maria de Sousa (UESPI)
crislaydemdesousa@aluno.uespi.br

RESUMO: O artigo aborda o papel do verbo-visual na literatura infantil e juvenil, analisando as obras *Ciça* (2012) e *Ciça e a Rainha* (2012), de Neusa Jordem Possatti. Por meio da integração de texto e imagem, essas obras promovem a formação de leitores críticos e criativos. A análise destaca como as ilustrações não apenas complementam o texto, mas também ampliam sua compreensão, estimulando habilidades interpretativas e reflexões sobre temas como resiliência, diversidade cultural e inclusão social. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa e semiótica, fundamentada em autores como Beth Brait e Nikolajeva, para explorar a interação verbo-visual. Os resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas que considerem a verbo-visualidade na literatura, potencializando o engajamento e a sensibilidade dos leitores. Assim, o artigo contribui para ampliar a compreensão sobre o papel das ilustrações na narrativa e fomenta a produção literária inclusiva e enriquecedora.

Palavras-chave: verbo-visual; literatura infantil e juvenil; formação de leitor.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel crucial na formação de leitores, não apenas pelo conteúdo textual, mas também pela integração de elementos visuais que enriquecem a experiência de leitura. No contexto contemporâneo, onde a comunicação visual se torna cada vez mais predominante, a análise do verbo visual em obras literárias para jovens leitores ganha uma relevância especial. Este artigo explora o poder do verbo visual na literatura infantil e juvenil, focando-se nas obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha* de Neusa Jordem Possatti.

As narrativas de Possatti são exemplares no uso harmonioso de texto e imagem, criando uma sinergia que não só atrai a atenção dos jovens leitores, mas também facilita a compreensão e a interpretação das histórias. Através de uma análise dessas obras, o objetivo central deste artigo é analisar o impacto do verbo-visual nas obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha* de Neusa Jordem Possatti na formação de leitores infantis e juvenis. Pensando, então especificamente, nos objetivos delineou-se investigar como a integração de elementos visuais e textuais nas obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha* contribui para a compreensão e interpretação das narrativas pelos jovens leitores, avaliar a influência das ilustrações na motivação e engajamento dos leitores infantis e juvenis ao longo da leitura das obras,

identificar as habilidades críticas e criativas desenvolvidas pelos leitores através da interação com a verbo-visualidade presente nas obras analisadas.

Ao contextualizar a importância da verbo-visualidade na literatura infantil e juvenil, este artigo também revisa a literatura existente sobre o tema, destacando as contribuições e as lacunas que ainda precisam ser exploradas. Com isso, espera-se oferecer uma nova perspectiva sobre o papel das ilustrações na formação de leitores e incentivar futuras pesquisas nessa área.

O estudo sobre o poder do verbo visual na literatura infantil e juvenil, especialmente nas obras *Ciça e Ciça e a Rainha*, de Neusa Jordem Possatti, possui uma significativa relevância social. A literatura infantil e juvenil é uma ferramenta poderosa na formação de valores, comportamentos e habilidades cognitivas nas crianças e adolescentes. Ao explorar como a combinação de texto e imagem pode enriquecer a experiência de leitura, este artigo contribui para a promoção de práticas educativas mais eficazes e envolventes. Além disso, ao destacar a importância das ilustrações, o estudo incentiva a produção de livros que atendam melhor às necessidades e interesses dos jovens leitores, promovendo a inclusão e a acessibilidade na educação.

Academicamente, este artigo oferece uma contribuição valiosa para os estudos literários e educacionais ao aprofundar a compreensão sobre a verbo-visualidade na literatura infantil e juvenil. A análise das obras de Neusa Jordem Possatti proporciona reflexões sobre como a integração de elementos visuais e textuais pode influenciar a formação de leitores críticos e criativos. Este estudo também preenche uma lacuna na literatura existente, fornecendo uma análise detalhada de como as ilustrações podem ser utilizadas de maneira eficaz para melhorar a compreensão e o engajamento dos leitores jovens. Além disso, a pesquisa pode servir como base para futuros estudos sobre a importância da verbo-visualidade em outras obras literárias e contextos educacionais, ampliando o conhecimento e as práticas pedagógicas na área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Da Imagem à Leitura: a Literatura Infantil e Juvenil

A literatura infantil surgiu na Europa no século XVIII, impulsionada pela burguesia, que buscava transmitir valores sociais e culturais, e pela Revolução Industrial, que comercializava livros como arte, entretenimento e instrumento pedagógico. Inicialmente composta por histórias adaptadas da tradição oral com foco na moral e nos bons costumes,

a literatura infantil refletia os valores burgueses transmitidos pela família e escola. Nesse período, a infância começou a ser vista como uma fase distinta da vida adulta, o que influenciou a concepção dos livros, incluindo suas ilustrações, inicialmente feitas em xilogravura.

Até então, essa era a única técnica que possibilitava a impressão de caracteres e figuras em uma mesma página. Além disso, o trabalho tinha de ser dividido entre os gravadores, pois cada um era especialista em reproduzir somente um elemento da ilustração, o que dificultava a existência de uma unidade estilística (Oliveira, 2013).

A partir do século XX, os livros infantis passaram por uma transformação artística, onde as imagens ganharam destaque. Palavras e ilustrações começaram a ser dispostas lado a lado em páginas duplas, criando, em muitos casos, uma relação indissociável (Linden, 2012, p. 15). Nas décadas de 1970 e 1980, editores independentes europeus inovaram ao incorporar fotografias e estilos de pintura ousados em suas publicações, algumas até com estruturas predominantemente visuais. Já na década de 1990, as representações gráficas se tornaram mais influentes, exigindo que o texto se ajustasse a essas novas formas visuais e aos estilos incomuns apresentados.

Para Linden (2012, p. 21), “a imagem se afirma a tal ponto que contamina todas as mensagens, transformando o livro ilustrado em um objeto visual a priori.” Dessa forma, o livro infantil incorpora inovações tanto no texto verbal quanto no visual. A literatura é uma importante ferramenta na formação cognitiva de crianças e adolescentes. A literatura pode enriquecer a base de conhecimento, ajudar a desenvolver a consciência crítica e a consciência emocional dos leitores e é o alimento necessário para uma educação mais equitativa e humanística. Maria Amélia Dalvi é uma pesquisadora que atua em educação literária e formação de leitores. Para Dalvi,

a literatura é representação é próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos (Dalvi, 2013, p. 77).

Dalvi descreve a literatura contemporânea, especialmente a infantil e juvenil, como dinâmica e interativa, aproximando-se das realidades cotidianas dos leitores. Democrática e acessível, ela busca alcançar um público amplo, promovendo não apenas sua leitura, mas também debates e reflexões significativas.

Ao ser "visceral e aberta," a literatura conecta-se profundamente aos leitores, oferecendo múltiplas interpretações por meio de recursos verbais, visuais e culturais. Essa interação amplia experiências, desenvolve empatia e incentiva diálogos com contextos históricos, sociais e culturais. Além de transmitir conhecimento, a literatura engaja os leitores na interpretação das transformações e desigualdades do mundo, ajudando-os a compreender sua complexidade e a vislumbrar possibilidades de ação.

Antonio Candido (1995) afirma que, quando a leitura literária faz parte da vida das pessoas, elas começam a perceber o mundo de maneira mais realista, sem a visão idealizada. Revelar a realidade do mundo às crianças por meio da literatura não distorcerá suas percepções, mas sim ampliará sua compreensão sobre o que as cerca. O que não podemos é omitir e nem negligenciar o direito à formação crítica (Candido, 1995).

Os romances narrativos *Ciça e Ciça e a Rainha*, estrelados por Cecília, uma menina de família pobre, são obras típicas da literatura. Embora tenha passado por vários contratempos, ela ainda sonha com coisas boas. Ajuda a cultivar leitores mais sensíveis e preocupados com as questões sociais. Aproximar histórias como essas de crianças e jovens os ajudará muito a compreender a realidade de muitas Ciças espalhadas pelo Brasil. Segundo Hercílio Quevedo,

uma das características da leitura é permitir-nos o acesso a mundos fisicamente distantes, possibilitando a presentificação de informações e conhecimentos não inseridos em nosso contexto mais imediato. Ler também significa viajar por universos infinitos, percebendo realidades que o homem foi desvendando no decorrer de sua história (Quevedo, 2005, p. 44).

O trecho de Quevedo (2005) destaca o poder da leitura de transcender as limitações físicas e temporais do nosso cotidiano, permitindo-nos acessar conhecimentos, culturas e experiências que estão além do nosso alcance imediato. A leitura nos coloca em contato com mundos e realidades que, de outra forma, seriam distantes ou inacessíveis, como outras épocas, países, culturas e até dimensões imaginárias.

Corroborando nessa discussão Sheila Kommers afirma que a literatura para crianças e adolescentes, seja ela falada, linguagem visual ou haja diálogo entre dois elementos textuais, é importante para a expressão da linguagem, a ludicidade, a imaginação e a abstração. A relação entre os elementos linguísticos e visuais de uma obra literária cria o mecanismo para que os leitores interpretem e completem o seu significado (Kommers, 2011, p. 74)

A relação entre elementos linguísticos (o texto escrito) e visuais (imagens) em uma obra literária cria um espaço interativo no qual os leitores não apenas recebem a informação

passivamente, mas também participam ativamente na construção do significado. Esse processo permite que os leitores usem sua imaginação para preencher as lacunas e interpretar as nuances da história, ampliando sua compreensão e tornando a leitura uma experiência mais rica e personalizada. Essa interação entre texto e imagem, portanto, não só enriquece a narrativa, como também contribui para o desenvolvimento cognitivo e criativo dos jovens leitores.

Em termos da sua função formativa, a literatura desempenha, em última análise, múltiplos papéis nos contextos sociais. Lígia Cademartori acredita que uma das funções da literatura é adaptar crianças e jovens leitores à vida e aos acontecimentos sociais. Para a autora, a leitura literária “é fundamental para que se processe uma relação ativa entre falante e língua” (Cademartori, 2006, p. 74). Porém, para que a literatura cumpra seu papel social, ela deve primeiramente ser considerada como um dos pilares da formação de leitura de crianças e adolescentes. Se tratada com a seriedade e o respeito que merece, a literatura pode desempenhar um papel no amadurecimento da consciência crítica das pessoas, tornando-as mais humanas e sensíveis.

2.2 A conexão do verbo visual para a compreensão e interpretação das narrativas pelos jovens leitores

O termo verbo visual refere-se à integração de elementos linguísticos e visuais em um mesmo contexto comunicativo, sendo estudado em áreas como linguística, semiótica e comunicação. Em livros infantis e juvenis, essa combinação é essencial para complementar a narrativa verbal, enriquecendo a experiência de leitura. As ilustrações desempenham um papel fundamental ao fornecer pistas sobre personagens, cenários e emoções, ajudando jovens leitores a compreender e interpretar a história de forma mais clara. Essa articulação amplia a capacidade de entendimento, tornando a narrativa mais acessível, envolvente e significativa.

Além disso, em obras literárias infantis e juvenis, as imagens não são meros adornos, mas elementos narrativos com autonomia, capazes de comunicar significados por si mesmas. Elas podem reforçar o que está no texto ou até mesmo subverter a mensagem verbal, promovendo leituras críticas e interpretativas mais complexas. Dessa forma, a leitura de livros ilustrados, como as obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha*, de Neusa Jordem Possatti, contribui para o desenvolvimento de uma competência leitora que vai além da decodificação de palavras, envolvendo a leitura visual e a capacidade de interpretar imagens e textos em conjunto.

Analisemos a relevância dos estudos de Beth Brait (2009; 2012; 2013) no contexto do enunciado verbo-visual. Essa abordagem nos permite compreender como os elementos verbais e visuais se entrelaçam de maneira indissolúvel, criando uma unidade comunicativa única.

Brait destaca que, em certos textos, as teorias e a relação entre palavras e imagens são intrinsecamente conectadas. Não podemos analisá-las isoladamente; elas se complementam e se influenciam mutuamente. O reconhecimento dessa especificidade exige uma metodologia adequada e uma base teórica que considere essa interdependência. A análise do enunciado verbo-visual requer sensibilidade para identificar como esses elementos dialogam e constroem significados.

A análise verbo-visual requer uma metodologia sensível que capture as relações integradas entre palavras e imagens, reconhecendo sua materialidade e especificidade. Segundo Brait (2012), o verbal inclui tanto aspectos orais e escritos quanto elementos visuais, abrangendo formas estáticas, como pinturas e fotografias, e dinâmicas, como cinema e audiovisual. A abordagem semiótico-ideológica destaca que textos verbo-visuais vão além do verbal, integrando elementos gráficos e cênicos na constituição de enunciados únicos.

Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (Brait, 2012, p.88-89)

O treco refere-se à dimensão verbo-visual do discurso como a dimensão verbo-visual, na qual a linguagem verbal e visual desempenham um papel constitutivo na produção e no efeito do significado textual de forma indissociável. Compreender enunciados verbo-visuais requer, portanto, ver a linguagem verbal e visual como uma materialidade única, ou seja, linguagem verbal-visual, mas sujeita à pena de truncar parte de seu esquema expressivo. expressão e uma compreensão dos meios pelos quais o significado da afirmação é produzido.

O filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin e seu *Círculo* têm contribuído significativamente para a compreensão do verbo visual. Eles exploraram como a linguagem verbal e a imagem se entrelaçam na produção de sentido. Esses elementos trabalham juntos para criar uma comunicação verbo-visual eficaz, onde texto e imagem se

complementam e reforçam mutuamente, proporcionando uma experiência de leitura mais rica e completa para os jovens leitores.

O artigo “Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica”, de Brait, publicado na revista Bakhtiniana, aborda exatamente essa temática. Nele, a autora investiga como a relação entre o verbal e o visual se manifesta na produção de sentido em textos que combinam palavras e imagens.

Essa clareza verbal-visual é crucial para compreender como diferentes gêneros textuais constroem significado e efeitos de sentido. Bakhtin e seu círculo enfatizaram que a linguagem não se limita à fala ou à visão isolada. Pelo contrário, estas dimensões interagem e entrelaçam-se para criar uma experiência de comunicação mais rica. Ao explorarmos esta intersecção, percebemos que texto e imagem não são entidades separadas, mas fazem parte de um todo, complementando-se. A visão verbal não é, portanto, apenas a soma de palavras e gráficos, mas uma estrutura complexa que envolve diálogo, memória, identidade e diferença.

Maria Nikolajeva e Carole Scott, em sua obra *Livro Ilustrado: Palavras e Imagens (2011)*, mergulham no universo multifacetado do livro ilustrado. Esse tipo de livro combina dois níveis de comunicação: o visual e o verbal. A interação entre texto e imagem é fundamental para a compreensão e a experiência do leitor. Os elementos visuais não apenas leem o texto, mas também acrescentam camadas de significado, emoção e contexto.

As teorias de Nikolajeva e Scott destacam a importância das ilustrações na leitura, especialmente para jovens leitores. Elas promovem mediação interpretativa, exigindo que os leitores analisem tanto o texto quanto os elementos visuais, enriquecendo a construção de sentido. A interação entre texto e imagem permite a criação de significados mais complexos, sugerindo emoções e mudanças na narrativa. Além disso, os livros ilustrados desenvolvem simultaneamente habilidades visuais e literárias, ajudando os leitores a decodificar imagens e relacioná-las ao texto. As ilustrações também aumentam o engajamento e mantêm a atenção, tornando a leitura mais envolvente e prazerosa. Para Nikolajeva e Scott,

um livro ilustrado, a ambientação pode ser transmitida pelas palavras, pelas imagens ou por ambas. A ambientação de um livro ilustrado estabelece a situação e a natureza do mundo no qual ocorrem os eventos da história. Ao grau mais simples ele comunica um sentido de tempo e lugar para as ações retratadas, mas pode ir muito além disso: de acordo com as expectativas que definem o gênero (conto de fadas, fantasia); na construção de um clima afetivo geral que influencia em como o leitor reage emocionalmente a determinado episódio (grotesco, nostálgico, cotidiano); no incentivo ao

desenvolvimento do enredo por meio do contraste ou mudança drástica da situações (casa/distante de casa, cidade/campo, guerra ou outro desastre) e no comentário sobre a personagem, nas mútuas relações espaciais entre os corpos e objetos, o tamanho relativo deles, a posição, e assim por diante (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 49).

A ambientação nas obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha*, de Neusa Jordem Possatti, é essencial para a compreensão da narrativa e o envolvimento emocional dos jovens leitores. Conforme Nikolajeva e Scott (2011), a ambientação vai além de tempo e lugar, criando uma atmosfera afetiva que influencia as reações do leitor. Em *Ciça*, o ambiente cotidiano e acolhedor transmite familiaridade, enquanto *Ciça e a Rainha* combina elementos visuais e verbais para construir uma atmosfera mágica e fantasiosa. A ambientação reflete o crescimento da protagonista e explora contrastes entre o cotidiano e o extraordinário, dinamizando a história e aprofundando a conexão do leitor com a narrativa.

2.3. Análise das obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha*, de Neusa Jordem Possatti

Neusa Jordem Possatti é uma escritora e educadora brasileira destacada na literatura infantil e juvenil, conhecida por integrar narrativa e ilustração, utilizando o verbo visual para promover reflexões sociais, afetivas e identitárias. Suas obras incentivam a formação de leitores desde a infância, abordando temas como empatia, diversidade, autoconhecimento e convivência, alinhando-se a práticas de alfabetização e letramento literário.

A literatura infantil brasileira evoluiu após os anos 1970, valorizando narrativas que colocam a criança como leitora ativa e integram texto e imagem. As obras de Possatti, como *Ciça* (2012) e *Ciça e a Rainha* (2012), exploram aventuras da protagonista Ciça, abordando identidade, descobertas emocionais e relações interpessoais. Essas histórias trabalham o letramento literário ao unir linguagem verbal e visual, proporcionando uma experiência de leitura interativa e formativa.

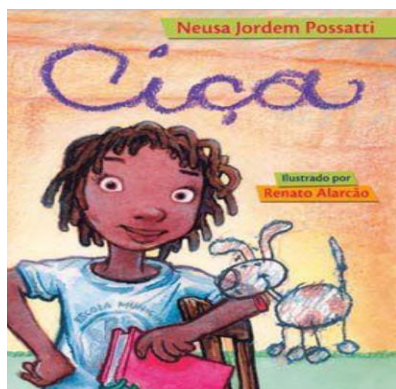
Segundo Nikolajeva (2006), as ilustrações em livros infantis são elementos narrativos essenciais, promovendo conexões entre texto e imagem que enriquecem a leitura. Essa perspectiva reforça o uso do verbo visual nas obras de Neusa Jordem Possatti, que estimula habilidades interpretativas e críticas. Suas obras, como *Ciça* (2012) e *Ciça e a Rainha* (2012), aproximam-se de autoras como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, mas com uma abordagem única que valoriza a autonomia da protagonista e a construção de identidades culturais.

As histórias narram a vida de Ciça, uma menina negra da zona rural que enfrenta desafios como trabalho infantil e acesso limitado à educação. Após perder uma perna em um acidente, a narrativa destaca sua força e resiliência, abordando diversidade, empatia e superação, contribuindo para a formação de leitores críticos e multiculturais.

As ilustrações das obras, começando pela capa, desempenham um papel crucial na experiência leitora, especialmente na literatura infantil. A capa, com suas cores e design, serve como um convite visual que atrai a curiosidade das crianças, estabelecendo a primeira interação com a obra. As imagens complementam e enriquecem o texto, facilitando uma compreensão mais profunda e promovendo uma conexão emocional. Elas guiam o leitor ao longo da narrativa, harmonizando o visual e o verbal, e estimulando tanto a imaginação quanto a interpretação crítica desde o primeiro contato.

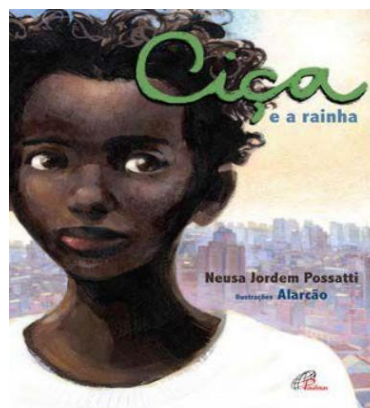
Conforme argumentam Ramos e Nunes (2013, p. 255), “a capa é a embalagem do livro e tem como função apresentar o leitor ao objeto de leitura, seduzindo-o para voltar o seu olhar a esse objeto”. Nesse sentido, as capas de *Ciça* e *Ciça e a Rainha* são visualmente atraentes, mas apresentam uma discrepância estética que pode chamar a atenção dos leitores mais atentos.

Figura 1 - Capa de *Ciça*



Fonte: imagem da internet

Figura 2 - Capa de *Ciça e a Rainha*



Fonte: imagem da internet

Nota-se que nas duas capas, a aparência da protagonista não é mantida de forma consistente. Na primeira obra, Ciça é retratada como uma criança, enquanto na segunda aparece mais próxima da imagem de uma adolescente, mesmo que a narrativa não indique uma passagem significativa de tempo.

As capas de *Ciça* e *Ciça e a Rainha* desempenham um papel essencial na conexão entre texto e ilustração, funcionando como portais visuais que introduzem a narrativa. Apesar de uma leve incoerência visual entre as edições, ambas mantêm um fio narrativo coerente, com a segunda obra continuando e aprofundando a trajetória de Ciça. Na primeira

capa, Ciça é retratada como criança, enquanto na segunda ela aparece mais crescida, refletindo seu amadurecimento e evolução.

As ilustrações das capas não apenas capturam a atenção, mas estabelecem o tom e o contexto das histórias, oferecendo pistas que ajudam o leitor a antecipar o enredo e a atmosfera. Para crianças e jovens, essas imagens são fundamentais para complementar e reforçar a compreensão textual, promovendo imaginação e envolvimento emocional.

Essa abordagem confirma que a leitura vai além de um ato intelectual, envolvendo o corpo, o espaço e conexões interpessoais, conforme Chartier e Cavallo (1998). As capas, assim, tornam-se parte integral da narrativa, favorecendo a formação de leitores críticos e atentos, enquanto enriquecem a experiência literária.

Figura 03 - Ilustração de *Ciça*



Fonte: Internet

Figura 04 - Ilustração de *Ciça e a Rainha*



Fonte: Internet

A imagem 3, que retrata uma criança colhendo frutos em meio a trabalhadores de café, oferece um rico contexto visual para explorar o verbo visual na literatura infantil e juvenil. A cena evoca curiosidade, inocência e busca por conhecimento, promovendo uma conexão emocional entre jovens leitores e a narrativa. Essa representação pode levantar questões sociais e culturais, como trabalho infantil, tradição familiar e a relação com a natureza, incentivando reflexões críticas.

A ação da criança estendendo os braços simboliza o desejo de alcançar sonhos e objetivos, funcionando como uma metáfora inspiradora para os leitores. Além de complementar a narrativa, a imagem enriquece a experiência de leitura ao introduzir temas relevantes e estimular a imaginação.

Essa análise visual é uma ferramenta poderosa para formar leitores críticos, pois promove discussões sobre a representação social e ética presente na narrativa. Assim, a imagem transcende sua função ilustrativa, atuando como ponto de partida para debates sobre a realidade social e as aspirações humanas.

A ilustração 4 em *Ciça e Ciça e a Rainha* apresenta Ciça em um momento introspectivo, com expressão séria e postura reflexiva, evocando emoções que criam uma conexão afetiva com os jovens leitores. Essa imagem permite a identificação emocional e promove a empatia, ao atuar como um catalisador para compreender as experiências da personagem.

Sob um prisma social, a representação de uma criança negra em um contexto de aprendizado ou trabalho suscita discussões sobre identidade, desigualdade e inclusão, temas fundamentais para formar leitores críticos. A imagem incentiva reflexões sobre realidades sociais e pessoais, ampliando a percepção dos leitores sobre o mundo.

A cena sugere descoberta ou resolução, estimulando a imaginação e curiosidade dos leitores. A interação de Ciça com o espaço ou objeto é uma metáfora para a busca de conhecimento, convidando os jovens a participarem de uma experiência de aprendizado ativa e envolvente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma metodologia qualitativa focada na interação entre texto e imagem nas obras *Ciça* (2004) e *Ciça e a Rainha* (2012). Fundamentada na semiótica e em autores como Brait (2012), Nikolajeva (1999) e Scott (2008), analisa o verbo-visual como um sistema de signos dinâmico que articula palavras e imagens para construir sentidos. Brait destaca a importância de considerar contextos sociais, históricos e culturais na análise da unidade entre texto e imagem. A análise de conteúdo de Bardin (2011) investiga representações de temas como resiliência, diversidade cultural e desafios socioeconômicos. A perspectiva semiótica de Peirce (1995) explora a materialidade das ilustrações, mostrando como elas podem reforçar ou subverter as mensagens textuais.

Por fim, com base na análise dialógica de Bakhtin (1986), a pesquisa examina as tensões e diálogos entre elementos semióticos, aprofundando a compreensão da construção de sentidos e da experiência leitora proporcionada pelo verbo-visual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha* revelou que a interação entre texto e imagem desempenha um papel crucial na construção de sentido, permitindo uma leitura mais rica e complexa. As ilustrações não apenas complementam, mas também subvertem o texto, ampliando a compreensão dos temas centrais como resiliência, desafios sociais e

identidade. As imagens refletem emocionalmente a trajetória de Ciça, especialmente em momentos de dor e superação, utilizando cores e design que reforçam ou contrastam com o texto. Essa integração entre elementos verbais e visuais oferece uma experiência de leitura mais profunda, estimulando uma interpretação crítica e criando uma relação dialógica entre o real e o imaginário, conforme proposto pelos teóricos da verbo-visualidade. As obras contribuem para o desenvolvimento de leitores mais sensíveis e aptos a interpretar múltiplas camadas de significado, através da combinação eficaz de linguagens verbais e visuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões da pesquisa destacam a importância das obras *Ciça* e *Ciça e a Rainha* para a literatura infantil e juvenil brasileira. A integração de elementos verbais e visuais nas obras enriquece o texto, ampliando a compreensão das narrativas e estimulando habilidades críticas e criativas nos leitores. A interação entre texto e imagem torna a leitura mais envolvente e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de leitores capacitados na interpretação de diferentes linguagens. A pesquisa sugere a ampliação do estudo para incluir mais autores e estilos gráficos e recomenda a aplicação da análise verbo-visual em práticas pedagógicas para fomentar uma leitura crítica e integrada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 1998

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Beth Brait. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, 8(2), 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bak/a/RjfLWT8xz63JrBKXhyw3ZRq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28/11/2024

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: ____. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. et al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: CosacNaify, 2011.

MIKHAIL BAKHTIN. *In: Oxford bibliographies in Anthropology*, 2018. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766567/obo9780199766567-0186.xml>. Acesso em: 1 dez. 2024.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria. **How Picturebooks Work**. New York: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, I. (Org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

POSSATI, Neusa Jordem. *Ciça e a Rainha*. [Ilustração: Renato Alarcão]. São Paulo: Paulinas, 2012.

POSSATTI, Neusa Jordem. *Ciça*. [Ilustração: Renato Alarcão]. 8ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUEVEDO, Hercílio F. *Leitura e animação cultural: ler é nossa função essencial (ou não?)*. In: ___. **Repensando a escola e a biblioteca**. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 48, p. 251-263, abr./jun. 2013.

RIBEIRO, R. J. A ilustração em *Ciça e Ciça e a rainha*, de Neusa Jordem Possatti. **Fernão**, Vitória, ano 1, nº 2, p. 259-275, jul./dez. 2019.

CRENCIAIS DA AUTORA

Crislayde Maria de Sousa: mestranda em Letras pelo PPGL UESPI, licenciada em Letras, Linha de Pesquisa: Literatura, Historiografia e Memória Cultural. Professora de Língua Portuguesa pela SEDUC-PI.

ADAPTAÇÕES DE OBRAS LITERÁRIAS EM HQ COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: UMA ANÁLISE DA OBRA *MACUNAÍMA* EM QUADRINHOS

Giovana Coelho de Sousa (UEMA)
giovanac0sousa@gmail.com
Beatriz Martins da Silva Neta (UEMA)
biamartinzn9090@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa explora a intersecção entre letramento e o uso de adaptações de livros clássicos em histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta na formação de jovens leitores. A obra analisada é “Macunaíma” de Mário de Andrade, adaptada por Angelo Abu e Dan X. No cenário educacional contemporâneo, surgem dificuldades quanto à formação de leitores em uma nova geração, devido a fatores como a ausência de interesse dos alunos em meio às mídias modernas e as plataformas de streaming, a falta de recursos disponíveis nas instituições, e falta de identificação com o conteúdo tradicional apresentado em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis contribuições de adaptações de obras clássicas em HQs no incentivo à leitura entre jovens e seu processo de letramento. À luz de tais circunstâncias, o presente trabalho justifica-se ao promover estratégias para instigar o interesse pela leitura no público jovem, apontando a literatura como uma forma pungente de desenvolver o pensamento crítico e autoexpressão. O referencial teórico deste estudo ampara-se em: Kleiman (1995), Cosson (2006), Colomer (1999) e Paulino (2001). A metodologia deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, analisando as semelhanças e discrepâncias entre a obra original e sua adaptação para HQ, a sua representação da variação linguística e sua relevância como um instrumento de aprendizagem e incentivo à leitura.

Palavras-chave: letramento; literatura; Macunaíma; HQs.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe estudar a utilização de adaptações de histórias brasileiras clássicas em forma de histórias em quadrinhos para a criação de jovens leitores, tendo como foco principal a adaptação de autoria de Angelo Abu e Dan X da obra “Macunaíma” de Mário de Andrade, devido a grande relevância dessa obra no cânone literário nacional.

O objetivo deste trabalho é investigar as possíveis contribuições de adaptações em histórias em quadrinhos para o estudo de literatura e língua portuguesa entre jovens. Dentro disso, abrange-se aqui análises de seu uso para o letramento literário e a determinação dos obstáculos presentes nesse processo de aprendizagem, identificando os possíveis usos da obra Macunaíma adaptada em quadrinhos.

A circunstância atual do sistema educacional brasileiro é evidência de uma crescente dificuldade em introduzir a nova geração de estudantes ao mundo da leitura. Tal dificuldade é intensificada pelas diversas opções de entretenimento oferecidas em uma sociedade cada vez mais digital e repleta estímulos visuais. Assim, este é um desafio que exige atenção e estratégias inovadoras por parte dos educadores, o que justifica esta pesquisa.

A adaptação de obras literárias para os quadrinhos tem se mostrado um campo fértil para a análise interdisciplinar, que utiliza elementos da literatura, da sociolinguística, da história da arte e dos estudos culturais. Elas também podem ser utilizadas como ferramentas eficazes para a promoção da leitura e para a construção de pontes entre diferentes gerações com diferentes pontos de vista.

A integração de tais ferramentas pode promover um diálogo enriquecedor entre a tradição literária e a linguagem visual das HQs, e incentivar o engajamento do estudante em sala de aula. Ao apresentar clássicos da literatura em um formato mais acessível e visualmente atrativo, as adaptações podem despertar o interesse de um público mais jovem de forma que permita a ampliação de seu conhecimento literário.

A metodologia deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo envolvendo pesquisas anteriores que sejam relevantes à temática abordada. Essa revisão permitirá identificar os principais debates teóricos sobre o tema e situar o presente estudo no contexto de sua área acadêmica.

Consiste também em uma análise detalhada da HQ, considerando aspectos como a linguagem visual e escrita, a reinterpretação dos personagens, a utilização de diferentes estilos artísticos no processo adaptativo dos elementos presentes no livro original.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é o processo em que se decifra e interpreta símbolos, como as letras, assim formando as palavras para abstrair significação e compreensão. Ela envolve a interação entre a visão e o cérebro que canaliza a informação recebida, associando-a ao conhecimento momentâneo, de longo prazo e contextos linguísticos.

A leitura pode ser concebida de forma silenciosa ou em voz alta, é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do aprendizado, comunicação e cognitivo. Ademais, pode ser uma fonte de entretenimento, reflexão crítica e amplitude do conhecimento.

Soares (1999) aponta uma abrangente escolha de textos inapropriados, montados com mínimas propriedades de tipos e gêneros quebrados, sem a máxima textualidade e pouco dando importância para esses textos.

Já Zilberman (2008) diz que o livro didático termina por apagar o gosto desses jovens pela literatura nas escolas. Assim o livro didático traz essa quebra entre o jovem e a literatura, terminando por substituir o livro em si e não trazendo o indivíduo ao universo literário. O contato direto com esses textos é essencial para entendimento de suas temáticas e seu impacto cultural, mas este contato pode ocorrer de diversas formas.

Essa preferência nas escolas pela escolha do livro didático com textos fragmentados resulta no desinteresse do aluno e sua falta de curiosidade quanto à obra completa, e consequentemente seu mau desempenho na leitura e na escrita.

Saldanha e Amarilha (2016) apontam que a falta da disciplina Literatura Infantil em algumas universidades causam esse déficit no costume da leitura em seus docentes. Isso causa uma certa lacuna de conhecimento específico nessa área de ensino da literatura, notando a ausência da literatura nas diretrizes curriculares dos cursos: “os dados construídos indicam a pouca presença da literatura na formação de professores” (Saldanha; Amarilha, 2016, p. 390).

Colomer (1999) argumenta que o ensino da literatura proporciona um tipo de conhecimento específico ao estudante, desenvolvendo habilidades essenciais. Trata-se não somente de seu uso utilitarista e imediato, mas também de suas contribuições ao imaginário individual e coletivo. Em sala de aula, a função do professor é orientar o aluno nesta jornada, fazendo a mediação entre o conteúdo e seu receptor, principalmente em seus estágios iniciais.

A autora também levanta a ideia de uma “pedagogia do livro”, ou seja, uma filosofia de ensino que garanta o incentivo à leitura durante todo o desenvolvimento infantil, onde o indivíduo esteja cercado de adultos leitores, não somente na escola como também em sua estrutura familiar. O objetivo seria implantar o hábito de leitura desde cedo.

2.1 Dificuldades no acesso à literatura

No entanto, a introdução de tais princípios é um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea. Segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, realizada em 2019, o povo brasileiro lê 4,96 livros em média anualmente. E destes livros, somente 2,43 são lidos do começo ao fim. Comparado à média da Coreia do Sul (10 livros por ano) é possível perceber o atraso educacional que ainda afeta a realidade brasileira.

As pesquisas também apontam que, entre leitores de 11 a 13 anos de idade, a indicação do seu último livro lido partiu de um(a) professor(a) em sua maioria. Percebe-se

então a importância de uma figura positiva em convivência com jovens leitores, incentivando este hábito. A sala de aula torna-se, então, um ambiente de descobrimento de novas obras e ampliação de perspectivas.

Considera-se também os inúmeros problemas de desigualdade que assombram a realidade da educação brasileira, o que impacta o alcance possível destas obras literárias. Paulino (2001) discorre sobre as barreiras apresentadas aos jovens de periferia no acesso a estes livros, afetando não somente sua habilidade de interpretação e entendimento, mas também o posicionando como um objeto cultural fora de sua realidade, excluindo-o do restante da sociedade.

Cosson e Paulino (2009) definem o letramento literário como a apropriação literária da literatura. Trata-se de uma construção de sentidos utilizando o símbolo da escrita, onde os leitores apropriam-se de ferramentas literárias para extrair seu próprio significado. Um dos autores também diz que:

O letramento, portanto, é uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo que não se reduz a uma questão meramente escolar, nem mesmo educacional, restrita ao campo da escrita, embora por conta do caráter grafocêntrico de nossa sociedade escola e escrita lhe sejam essenciais. (Cosson, 2021, p.86)

Kleiman (1995) menciona os aspectos e impactos sociais da língua escrita como o principal foco dos estudos de letramento. Portanto, a abordagem pedagógica ao ensino de literatura torna-se mais eficaz ao considerar as diferentes dimensões contidas no próprio ato de ler, que não se restringe somente ao livro didático ou prosa literária mas também pode abranger outros tipos de mídia contendo o texto.

Na formação da nova geração de leitores, é importante cultivar a ideia do texto literário como um ponto de discussão coletiva sujeito a novas interpretações, e não somente um processo rígido de análise baseado em um só método ou perspectiva.

Cosson (2021) também introduz o conceito de leitura literária, que pode ser definida em dois tipos: horizontal e vertical. A primeira prática busca formar um futuro leitor que seja capaz de decifrar e compreender os símbolos básicos da escrita em diferentes contextos, e está bastante ligada ao ensino de gramática e a leitura por prazer em geral. Já a leitura literária vertical é aquela que requer um entendimento de como identificar, selecionar, analisar e interpretar textos literários de forma aprofundada.

O letramento literário, por se tratar de um tópico incluso dentro da disciplina de Língua Portuguesa juntamente a outros, pode sofrer um certo apagamento no currículo escolar e até mesmo uma “desdisciplinarização” da Literatura Brasileira na educação básica

(MELO; SILVA, 2018). Assim, a formação de jovens leitores pode tanto florescer como decair dependendo de seu enfoque em instituições escolares, mesmo assim, ainda constituem um espaço relevante neste empenho.

Paulino (2004) descreve o leitor literário ideal como aquele que faz uso de estratégias de leitura adequadas ao texto escolhido e é capaz de reconhecer as marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade e etc. mas também reconhece os obstáculos presentes:

Mas existe na sociedade brasileira esse tipo de prática de leitura, que constitui um capital simbólico de valor reconhecido, e a escola lida o tempo inteiro com as contradições do sistema: como democratizar gostos e habilidades tão refinadas? (Paulino, 2004, p. 56).

2.2 O uso de HQs em sala de aula

Diante desses impasses, torna-se visível a necessidade de facilitar o acesso a obras literárias e sua inclusão no cotidiano dos jovens. Para isso, muitos educadores fazem uso de variadas estratégias e recursos em sala de aula, uma delas sendo as Histórias em Quadrinhos (HQs).

O uso das HQs como ferramenta didática vêm adentrando a sala de aula em diversas formas, e orientações quanto a sua utilização podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A combinação da imagem ao texto escrito pode auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, por exemplo, ao atribuir diversas intenções ao texto, como: divertir, informar, convencer, sugerir estados de ânimo, etc. (Cirne, 2000).

Para Unsworth (2009) há um consenso no uso de imagens no ensino para enriquecer o aprendizado, e seus diversos recursos semióticos estão ao dispor do estudante para que ele possa construir seus próprios sentidos e significados. A proeminência de quadrinhos e tirinhas em livros didáticos e concursos públicos são evidência de sua aplicabilidade.

As histórias em quadrinhos, portanto, possuem uma linguagem específica por combinar dois aspectos diferentes em um único produto: o visual e o verbal. Rama (2015) discute como esses dois códigos estão em constante interação, reforçando seus significados entre si e os repassando ao leitor. Isso proporciona a rapidez de entendimento adequada aos meios de comunicação em massa. Assim, a introdução desse recurso à sala de aula deve trazer também uma análise didática de todos os seus componentes para seu entendimento completo.

A história de adaptações de obras literárias em histórias em quadrinhos no Brasil não é recente, a partir de 1950 já havia obras como O Guarani, Iracema, Ubirajara e A Moreninha, além da tradução e adaptação de obras estrangeiras. No entanto, estas obras não alcançaram o mesmo estatuto autoral de outros livros, ou até mesmo a atenção recebida por adaptações cinematográficas de obras literárias.

Segundo o Relatório Quadrinhopédia do Mercado Editorial Brasileiro de Quadrinhos, feito em 2022, o Brasil teve mais de 2,2 mil títulos de quadrinhos publicados. Assim, pode ser considerado um gênero em ascensão e relevante nos hábitos de leitura, principalmente entre jovens. Para combater as mazelas da situação atual de nosso sistema educacional, é preciso buscar cada vez mais instrumentos e técnicas modernas.

Possíveis críticos da inclusão desta ferramenta no ensino de literatura poderiam argumentar que as histórias em quadrinhos se configuram como uma leitura mais “simplória” e, portanto, não desafiadora o suficiente para estudantes. Porém as HQs representam uma linguagem própria também capaz de conter profunda simbologia e estrutura narrativa que podem trazer nova vida às obras clássicas brasileiras já tão conhecidas e analisadas. Assim, pode-se descrever seus possíveis usos:

Significativa parcela das contribuições das histórias em quadrinhos reside na função que as mesmas podem desempenhar para a aprendizagem de conteúdos procedimentais mais amplos, com pertinência e inserção em diferentes áreas curriculares (Pizarro, 2009, p.37).

Kawamoto e Campos (2014) observam que muitos professores atuantes hoje consideram as HQs como um recurso de incentivo motivacional para os alunos em sala de aula, mas não dignos de uma abordagem mais aprofundada e crítica. Entre alunos do ensino fundamental, porém, foi constatado o interesse pelos gibis. Demonstra-se então que apesar de sua presença em instituições escolares, o potencial deste recurso pode não estar sendo utilizado de maneira completa.

A incorporação dessas adaptações também não significa a completa exclusão da obra escrita original, apenas a sua expansão. É viável uma abordagem pedagógica que se aproxime tanto do livro quanto dos quadrinhos, promovendo até mesmo debates coletivos sobre suas semelhanças e discrepâncias, e assim trabalhando diversas competências juntamente ao letramento literário.

Em 2018, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) escolheu a adaptação Macunaíma em Quadrinhos como uma das obras literárias que poderiam ser utilizadas em sala de aula como um material de apoio na formação de um leitor pleno. A obra é

recomendada na categoria voltada para alunos do ensino médio, e é citada como um modo de abordar temas como o diálogo com a sociologia e antropologia, e mistério e fantasia.

Foi também disponibilizado um manual do professor que inclui informações sobre o autor Mário de Andrade, o contexto histórico acerca da obra e orientações para as aulas de língua portuguesa. O manual incentiva o educador a abordar a leitura do clássico da literatura brasileira juntamente com suas várias releituras ao longo dos séculos. Um exemplo de uma atividade em sala de aula seria a leitura do quadrinho, a escrita das primeiras impressões dos alunos e uma discussão em grupos sobre os elementos da obra que também estão presentes no seu cotidiano.

Integrar diferentes mídias e formatos, como adaptações cinematográficas e recursos digitais, pode enriquecer a experiência literária e ajudar os alunos a fazer conexões entre diferentes formas de expressão. Há também uma grande variedade de gêneros e autores, incluindo vozes contemporâneas e representações diversas, o que é essencial para manter o interesse dos jovens e proporcionar uma experiência enriquecedora e relevante.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Segundo Batista e Kumada (2021, p. 8), ela consiste de “dados passados, ou seja, registros realizados por estudos anteriores que servem como base para o pesquisador compreender determinado tema ou problema.” Essa revisão da literatura permitirá identificar os principais debates teóricos sobre o tema e situar o presente estudo no contexto mais amplo de sua área acadêmica.

A pesquisa ocorreu ao longo das seguintes fases: 1) Leitura e análise detalhada da HQ escolhida juntamente à obra literária original; 2) Levantamento de materiais relacionados ao estudo, incluindo artigos acadêmicos, livros, monografias, teses, etc.; 3) Leitura aprofundada do material recolhido e seleção de trechos e imagens relacionadas ao objeto e objetivos da pesquisa;

A análise inicial da HQ também que compôs o corpus da pesquisa considerou aspectos como a linguagem visual e escrita, a reinterpretação dos personagens, a utilização de diferentes estilos artísticos no processo adaptativo dos elementos presentes no livro original. Os métodos utilizados durante toda a pesquisa foram escolhidos visando sua adequação para responder às questões levantadas pela pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível perceber que os mesmos elementos estão presentes tanto na adaptação em quadrinhos, quanto na obra literária original, com sentenças retiradas diretamente do texto e representadas através da arte visual. A adaptação, porém, pode proporcionar um entendimento mais amplo quanto à leitura, apresentando uma perspectiva diferente, e pode auxiliar na compreensão do aluno.

Figura 1 — Trecho da HQ Macunaíma



Fonte: Angelo Abu, Dan X, 2016, p.31

O vocabulário regional utilizado pelos personagens, marca da escrita de Mário de Andrade, ainda está presente, porém acompanhado de representações artísticas que podem auxiliar o leitor durante o contato com esta obra. Para um leitor que ainda não teve contato com certos tipos de variações linguísticas, a adaptação pode ajudar sua compreensão de forma esclarecedora, principalmente para aqueles nos estágios iniciais de escolaridade.

Outros exemplos da linguagem popular utilizada pelos personagens demonstram a forte influência da cultura indígena e, mais especificamente, seus dialetos na formação de sua identidade literária. O uso de “milhor”, que vai contra as regras gramaticais do português brasileiro, porém representa uma visão autêntica da variação falada da língua, pode gerar um sentimento de identificação no jovem leitor e estimular seu interesse no universo literário.

Figura 2 — Trecho da HQ Macunaíma



Fonte: Angelo Abu, Dan X, 2016, p.57

Os componentes visuais que são essenciais às adaptações em histórias em quadrinhos adicionam uma nova camada a ser analisada pelo leitor, pois trata-se de uma combinação da intenção original do autor e a releitura proporcionada por outros artistas.

Em uma cena bastante importante em Macunaíma, o herói titular se banha em uma cova cheia de água encantada, e sua pele se torna completamente branca. Esse acontecimento se torna ainda mais proeminente na HQ, pois o personagem havia sido retratado como preto retinto até aquele momento. Assim, a representação através da imagem com o auxílio de recursos artísticos ajuda a fortalecer o entendimento do aluno sobre a história (tanto em sentido literal quanto temático).

Figura 3 — Trecho da HQ Macunaíma



Fonte: Angelo Abu, Dan X, 2016, p.35

Tais recursos artísticos também são utilizados nas figuras mitológicas e lendárias que aparecem na obra, a maioria delas sendo trazida diretamente das crenças indígenas e popularmente reconhecida por todo o Brasil. Macunaíma proporciona o encontro do jovem

leitor com a cultura brasileira de forma ampla e diversificada, e o contato através das ilustrações vívidas captura sua atenção e o processo mais atrativo para alunos de diferentes idades, especialmente os mais jovens ou os que possuem dificuldades com a leitura tradicional.

Ao transformar descrições escritas em sequências de imagens e diálogos, as adaptações convidam o leitor a experimentar novas formas de imersão na história apresentada, renovando a experiência de leitura e expandindo o alcance de clássicos e obras contemporâneas ao mesmo tempo em que mantém a essência original. Assim, podem desempenhar um papel fundamental na democratização do acesso à cultura e na formação de novos leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram abordados o uso de adaptações de obras literárias em histórias em quadrinhos, assim como a utilização desses recursos na formação de jovens leitores. A ideia de que essas adaptações possam ser implementadas em sala de aula, juntamente ao estudo do texto original, proporcionariam uma nova perspectiva aos estudantes, podendo realçar assim seu gosto pela literatura brasileira. Com este acréscimo, busca-se oferecê-los um melhor desempenho escolar e também a ampliação de seus horizontes culturais.

Macunaíma, com sua natureza inovadora e sua capacidade de evocar a identidade nacional, é um exemplo de uma obra com enorme potencial educativo. Esse potencial pode ser alcançado de forma ainda mais criativa ao ser abordado em conjunto com apelo visual de HQs. Seu modelo versátil pode atrair a geração mais jovem ao hábito da leitura, tornando sua experiência mais prazerosa e expansiva.

A partir dos resultados encontrados ao longo deste trabalho, concluímos que os méritos da adaptação do livro em quadrinhos estão principalmente em sua habilidade combinar a história original a elementos visuais inovadores, contendo múltiplas interpretações. Esses resultados têm o propósito de servir como base inicial de um diálogo aberto quanto ao aumento do número de leitores ativos no Brasil, e busca incentivar outros trabalhos que explorem essa temática.

REFERÊNCIAS

ABU, A. e X, D. **Macunaíma em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

BATISTA, L. dos S. .; KUMADA, K. M. O. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 8, p. e021029, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. Resenha de: CORRÊA, Hércules Tolêdo. Um livro para conhecer bem a literatura para crianças e jovens e refletir sobre ela. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de Fora, v.8, n.3, p.150-152, jul./dez. 2018.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2021.

COSSON, R. e PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. 328 p. : il. ; 23 cm.

KAWAMOTO, Elisa Mári; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

LUIZ, Lucio. **Relatório Quadrinhopédia do mercado editorial brasileiro de quadrinhos (2021-2022)**. Curitiba: Quadrinhopédia, 2023. Disponível em: <https://quadrinhopedia.com.br/relatorios/>

MACUNAÍMA em quadrinhos, Manual do professor. São Paulo, Editora Peirópolis, 2018.

MELO, M. A. e SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, p. 63-75, 2018. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493>. Acesso em: 1 jan. 2025

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. P. 61-79.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, vol. 17, núm. 1, pp. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 5, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PIZARRO, M. V. As histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático no ensino de ciências. VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. 2009.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

SALDANHA, Diana M. L. L.; AMARILHA, Marly. **Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam**. Desenredo, v. 12, n. 2, p. 376-396, jul./dez. 2016.

SILVA, D. J. da. COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 29, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/57122>. Acesso em: 1 jan. 2025.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 17-48.

UNSWORTH, L. Multiliteracies and metalanguage: describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: COIRO, J. et al (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Routledge, 2009. P. 377-405.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.. Acesso em: 7 jan. 2025.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Giovana Coelho de Sousa, estudante do curso superior de Letras e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão.

Beatriz Martins da Silva Neta, estudante do curso superior de Letras e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão.

A LEITURA DE UM CLÁSSICO EM FRANCÊS PELO VIÉS DA DESCOLONIZAÇÃO

Luiz Paulo dos Santos Monteiro (Colégio Pedro II / NEFB)
lupamont@gmail.com

RESUMO: A leitura de um clássico em francês pelo viés da descolonização. Neste trabalho, propomos debater a pertinência da leitura literária durante as aulas de francês, admitindo sua importância para a formação do público-leitor. Nossa experiência se baseia na leitura de poemas de Alfred de Musset, na década de 1830, que, embora seja um autor clássico, pode ser incluído em aulas do ensino básico, pois cremos que o estudante de francês também tem o direito de acesso à cultura validada como de prestígio (Amorim; Silva, 2019). Mencionaremos a poesia lírica de Musset, por meio dos poemas *A George Sand I* e *A George Sand VI*, relacionando-os à construção da imagem do dito “homem romântico”. No que tange ao letramento literário, questionaremos os limites impostos pelo aspecto disciplinar do modelo de escola tradicional, demasiadamente ocupada com a docilização dos corpos (Foucault, 1975/2022), e sua interferência no prazer do ato de ler. A literatura na escola, em nossa concepção, envolve construções de sentidos, as quais surgem em sintonia com a inquietação do estudante (Freire, 1982). Priorizamos, assim, uma reflexão sobre o modo como o professor aborda o literário, de forma a estabelecermos um olhar descolonizado em torno de nossas práticas.

Palavras-chave: leitura; ensino; literatura; francês; letramentos.

1 A LEITURA LITERÁRIA EM AULAS DE FRANCÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Um dos primeiros questionamentos que se impõem ao professor de Francês, no momento em que planeja incluir um texto literário em suas aulas, é aquele que o interroga sobre as condições de compreensão do estudante diante de um texto em língua estrangeira, sem adaptações. Afastar-se do gênero *français facile*, que oferece ao professor de francês textos literários adaptados, a partir de determinada quantidade de palavras e com parâmetros de compreensão pré-estabelecidos, surge como resistência a uma tradição, a qual limitaria, *a priori*, a capacidade leitora do estudante de francês da escola básica.

A dificuldade em compreender um texto clássico, entretanto, é levada em conta em nosso trabalho. Investir na leitura de dois poemas, com imagens estéticas perceptíveis e, que tivesse em voga um tema interessante aos jovens, foram critérios norteadores de nossa experiência. Faz-se importante, assim, delimitar o contexto no qual este trabalho de leitura literária foi colocado em prática. Propusemos aos estudantes a leitura dos poemas *A George Sand I* e *A George Sand VI*, escritos pelo poeta Alfred de Musset, conhecido como

um expoente do movimento romântico na França. Todavia, a leitura de tais poemas fizeram parte de um planejamento voltado para os dois primeiros trimestres de 2023, em que abordamos a leitura de textos poéticos. Optamos, no primeiro trimestre, por promover a leitura de letras de canções populares em francês, tentando estabelecer uma quebra entre o imaginário de que o poético e o literário compreenderiam apenas manifestações de um período clássico, legitimadas socialmente como eruditas. E, conseqüentemente, referendadas como bases para o desenvolvimento de atividades de cunho escolar (Amorim & Silva, 2019).

O trabalho, aqui apresentado, foi realizado com estudantes da primeira série do Ensino Médio, do *campus* Realengo II, do Colégio Pedro II, localizado na zona oeste suburbana da capital do Estado do Rio de Janeiro e que pertence à rede federal de ensino. Cabe ressaltar, que estes estudantes faziam parte de uma turma formada por 33 discentes, que tiveram aulas de francês desde o sexto ano, e que escolheram aprofundar seus conhecimentos no idioma. O percurso destes discentes nos permitiu, então, concretizar o que foi planejado para o segundo semestre: a leitura dos dois poemas de Musset, em francês, sem nenhum tipo de adaptação.

Adotamos, para tanto, um roteiro de tarefa avaliativa com o título: *Pour vous, qu'est-ce qu'être romantique?* (Pra você, o que é ser romântico?) E, nesse sentido, utilizamos uma pergunta como mote de nossas ações pedagógicas: Se te chamarem de romântico, qual seria sua reação? Esta pergunta foi feita com o intuito de despertar o aspecto lúdico dentro de uma atividade escolar formal, aproveitando a curiosidade dos discentes e o interesse deles em discutir a complexidade das relações afetivas.

Com esta mesma pergunta buscamos alcançar, também, dois outros objetivos traçados com a referida tarefa. Em um primeiro momento, debater os conceitos de *romantismo* e de *romântico*, nos dias atuais. Em uma etapa posterior, estabelecer relações entre os poemas de Musset e letras de canções populares, em francês e em português, sendo estas escolhidas pelos estudantes e classificadas, por eles próprios, como sendo românticas. Salientamos que o trabalho *Pour vous, qu'est-ce qu'être romantique?* integra o projeto de pesquisa desenvolvido pelo autor do presente trabalho, intitulado *A releitura do romantismo de Alfred de Musset no ensino escolar de francês da rede pública*, iniciado em 2022

No que concerne às formalidades escolares que envolvem a nota e o conteúdo programático em questão, definimos, então, como objetivo linguístico da tarefa de avaliação, o emprego, por parte dos estudantes, do conteúdo gramatical aprendido no primeiro trimestre, além dos pronomes demonstrativos, trabalhados no segundo trimestre.

Para a realização da tarefa, os estudantes criaram três grupos de seis componentes e três grupos formados por cinco discentes, respeitando o equilíbrio de gênero na formação dos grupos.

Se na primeira etapa de realização da avaliação, os estudantes deveriam apresentar, oralmente, as imagens apreendidas do poema *A George Sand I*, em relação com duas canções populares contemporâneas, na segunda etapa, os estudantes deveriam relacionar as imagens estéticas contidas nos versos de *A George Sand VI*, com as imagens românticas presentes na letra do *Rap do Solitário*, composta por Mc Marcinho, entre os anos de 1994 e 1995.

A escolha da canção de Mc Marcinho se justifica pelo fato de ser um artista popular, negro, oriundo da Zona oeste do Rio de Janeiro e conhecido pela crítica fonográfica como um símbolo romântico do funk carioca. Nesta última etapa, os grupos de estudantes deveriam escrever dois parágrafos escritos em francês, acompanhados de, no mínimo, uma ilustração. Através destas produções, os estudantes apresentaram o resultado da intersecção das imagens interpretadas na confrontação entre o cânone e o popular. Cada etapa de leitura realizada compreendia o valor máximo de dois pontos. No entanto, uma exigência “inusitada” foi feita pelo professor: durante a produção da tarefa de avaliação, os estudantes deveriam se divertir.

Logo, a proposta de leitura de textos de autor clássico, em francês, pelo viés da descolonização é fruto da articulação entre a tarefa avaliativa descrita anteriormente e o projeto de releitura do romantismo de Musset. Isso porque, o desenvolvimento da avaliação provocou uma revisão do projeto desenvolvido, até então. Para a implementação de uma leitura descolonizada de Musset, foi necessário redefinir os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral: promover a leitura de poemas em francês, sem qualquer tipo de adaptação, e provocar o reconhecimento de imagens românticas que integram o cotidiano dos estudantes. Como novos objetivos específicos buscamos, primeiramente, fornecer instrumentos aos/às estudantes para que eles/elas pudessem compreender que o literário envolve aspectos sociais e políticos relevantes. Em um segundo momento, procuramos orientar o olhar dos/das estudantes para além do que é proposto pela arte do colonizador, tendo como ponto de partida, o reconhecimento de elementos de sua própria cultura.

Mas a questão que persistiu e que causou estranheza nos estudantes, ao longo do processo, foi: como posso me divertir em uma tarefa que serve para me avaliar e que envolve a leitura de poemas de um autor do romantismo francês?

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE NOSSA LEITURA

Ao empregarmos o termo descolonização, admitimos que há traços coloniais em nossas práticas pedagógicas, oriundas da estrutura social que fundamenta as relações étnico-raciais no Brasil. A utilização do conceito se fundamenta tanto no livro de Geni Núñez, *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar* (2023), quanto nos questionamentos de Christian Dunker, apresentados no vídeo *É possível descolonizar o inconsciente?*, de junho de 2024, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=G6MB9G5Ly2A>.

A proposta de uma leitura descolonizada se alinha, do mesmo modo, a uma noção de que a literatura francesa pode ser abordada de uma maneira distinta daquela que atribui à cultura do europeu, uma imagem de saber superior, digna de ser seguida, desprezando a cultura do estudante brasileiro. Nosso trabalho fundamentou-se na tentativa de lermos uma manifestação cultural francesa, sem nos guiarmos pelo pensamento eurocêntrico “que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência (...)” (Lander, 2005, p.13).

Colocar o clássico em um processo de descolonização é reconhecer o direito do estudante a uma escola multicultural e, no que diz respeito à literatura, é torná-lo sensível às diversas formas de ler os produtos culturais que lhe são ofertados. Nesse contexto, questionamos as estruturas de poder presentes no dia a dia do estudante, oriundos do processo de colonização e de seus atuais desdobramentos na sociedade brasileira.

Naquilo que se refere ao tratamento dispensado ao literário, pautamos nossa leitura nos conceitos de *cenografia enunciativa*, da análise do discurso francesa de Dominique Maingueneau (2004/2006) e de *posição no campo*, do sociólogo Pierre Bourdieu (1994). Amparar-se na análise do discurso, em nosso caso, é acolher a concepção de que o texto literário é “indissociável das instituições que a tornam possível” (Maingueneau, 2001, p.19), sendo o texto inseparável de seu contexto. Com isso, afastamos nosso estudante da cisão vida e obra, admitindo a relação entre a escrita e os aspectos biográficos do autor.

A análise do discurso contribui, do mesmo modo, para que possamos romper com a dicotomia infrutífera entre língua e literatura nas aulas de francês. Se compreendemos que o professor de língua estrangeira participa dos movimentos de construção de saberes na escola e, conseqüentemente, da formação intelectual e humanística do estudante, caberá a este docente integrar o trabalho de formação de leitores, papel político e social da escola pública. A fratura língua e literatura pode ser desfeita, então, com a correlação entre o enunciado, o texto a ser lido, e a enunciação, momento de sua produção.

Segundo Dominique Maingueneau, a cena de enunciação é composta por três planos que a complementam: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia (Maingueneau, 2003). A cena englobante diz respeito ao tipo de discurso de determinada obra (religioso, político, publicitário). A cena genérica pode ser definida como um conjunto de traços caracterizadores de um gênero, que vão delinear a proporção de expectativa do público-leitor. Já a cenografia enunciativa é o que corresponde à situação enunciativa de um texto, sendo este oral ou escrito, o espaço, o tempo e as condições que envolvem o enunciador e o coenunciador. Cabe observarmos que estas condições são criadas pelo autor, com o objetivo de legitimar sua enunciação.

A perspectiva da enunciação nos permite trazer, para a sala de aula, uma visão de arte distinta daquela que a entende como simples decorrência da inspiração. Sendo assim, podemos mostrar, aos estudantes, que a criação literária e a legitimação do discurso que, dela faz parte, compreendem uma tomada de posição no campo literário. Diante disso, fundamentamos nosso trabalho com outros três conceitos que são os de: campo, posicionamento e trajetória. O conceito de campo é definido, pelo sociólogo Pierre Bourdieu, como “microcosmos sociais, espaços separados e autônomos” (Bourdieu, 2002, p. 207). Estes espaços definem as posições de dominação e de sujeição mediante a disponibilidade de capital em circulação dentro de um determinado campo.

Cada campo possui suas regras de conduta, que são estruturadas de acordo com a sua história.

O campo literário é definido por Bourdieu como sendo: “um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam (...) um campo de lutas de concorrência” (Bourdieu, 2002, p.262-263). E nessa dinâmica de funcionamento, os campos podem conservar ou modificar a distribuição de capital em seu interior, de acordo com a disposição de seus agentes. Bourdieu define, então, quatro tipos de capital: capital cultural, capital econômico, capital social e capital simbólico.

Definimos o conceito de posicionamento como “uma identidade enunciativa forte (...), em um lugar de produção discursiva bem especificada”¹ (Charaudeau & Maingueneau, 2002, *s.v. positionnement*). Este conceito é aqui exposto em relação com a tomada da palavra no campo discursivo. No que tange ao conceito de trajetória, este nos auxilia pelo fato de entendermos que a obra de um determinado autor se situa historicamente em determinado momento do campo literário.

¹ “Une identité énonciative forte (le discours du parti communiste de telle période, par exemple), un lieu de production discursive bien spécifié”. As traduções nesse artigo foram feitas por seu autor.

Nessa conjuntura, não é possível definirmos a obra de Alfred de Musset, pela leitura de dois poemas. É necessário levarmos em conta, apenas, seus posicionamentos na década de 1830 e não caracterizarmos toda sua obra por um momento de sua trajetória. Pierre Bourdieu define trajetória tal qual “uma série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor nos estados sucessivos do campo literário”² (Bourdieu, 1994, p.71).

Os conceitos descritos, até então, nos credenciaram a tratar da relação entre George Sand e Alfred de Musset, para além do romance que existiu entre eles. Tentando escapar de uma leitura pautada por clichês, pautamo-nos nas trocas literárias envolvendo os escritores e a contribuição destes manejos para os posicionamentos de ambos no campo literário. Faz-se importante ressaltar a vinculação existente entre a publicação do texto de *Lorenzaccio*, pela *Revue des Deux Mondes*, em 1834, fazendo parte do investimento de Musset em um gênero de teatro voltado para a leitura, e a cena histórica *Une conspiration en 1537*, escrita por George Sand (Monteiro, 2013).

Por entendermos que o literário se constitui na relação entre o estudante e a obra literária, consideramos, nessa perspectiva, o professor como um mediador para uma melhor compreensão do discurso enunciado por um autor, no caso, Alfred de Musset. Para realizarmos nosso trabalho de “leitura descolonizada”, amparamo-nos, ainda, nos conceitos de *linguagem da paixão* e de *linguagem da ternura*, do psicanalista Sándor Ferenczi (1933/2011). Isso se deve ao fato de entendermos que, na escola, há dois discursos conflitantes: o da “paixão”, próprio aos adultos e o da “ternura”, registro que caracteriza as crianças e os adolescentes.

Fundamentamos, deste modo, nossa proposta, sem perder de vista o aspecto lúdico e a função política que compreendem a leitura literária. Mesmo tendo tentado dimensioná-la por meio de uma tarefa avaliativa, sabemos, como veremos mais adiante, que seu sentido, na essência, escapa a qualquer tentativa de enquadramento formal.

3 RESSIGNIFICAÇÃO DO CLÁSSICO

O primeiro ponto a ser debatido com os estudantes foi a diferenciação entre o que se entende, vulgarmente, por romantismo e o movimento literário que é caracterizado por este termo. A partir daí, foi possível mostrar aos discentes que as manifestações artísticas contemporâneas, as quais são identificadas como “românticas”, surgem na esteira de cenários enunciativos já validados socialmente (Maingueneau, 2004/2006). Com a

² “ (...) série de positions successivement occupées par le même écrivain dans les états successifs du champ littéraire (...)”.

extensão de sentido do termo romantismo, foi possível aos estudantes distinguirem aquilo que seria gentileza, cuidado e acolhimento ao outro, daquilo que é concebido como romantismo, nos dias atuais.

A possibilidade de observar a presença de aspectos da estética romântica em sua realidade, fez com que pudéssemos apresentar a informação da presença dos escritos de Musset na constituição do movimento romântico brasileiro. Nesse sentido, destaca-se a presença da obra de Castro Alves em nossas aulas. Foi apresentado aos estudantes uma edição de 1921 das obras completas deste poeta brasileiro, disponível na biblioteca digital da USP, por meio do link <https://digital.bbm.usp.br/>.

Com a visualização desta edição, os estudantes identificarem traços físicos semelhantes entre a imagem do rosto de Castro Alves, exposta na referida publicação, e a imagem do rosto de Musset que ilustra a capa de sua biografia documentada, escrita por Frank Lestringant (1998). Na edição das *Obras completas de Castro Alves*, é possível lermos traduções de poemas de Musset feitas pelo poeta brasileiro, tais quais: *Madrid*, *Veneza*, *Chanson* e *Octavio*. Estas traduções nos credenciam a reconhecer Castro Alves como um leitor das poesias de Musset, o que é atestado pela fortuna crítica do poeta brasileiro.

A interdisciplinaridade com a disciplina de Português e literaturas de língua portuguesa, fez-se presente nas aulas de francês, de modo natural, e os estudantes concluíram que os textos que liam estavam ligados à cultura brasileira. O fato de Castro Alves ser reconhecido como um poeta engajado no debate sobre a abolição dos escravizados foi o ponto de partida para que trouxéssemos para as aulas de francês, o debate sobre o racismo.

A fim de fundamentarmos a importância deste debate, recorreremos às palavras da psicanalista Isildinha Baptista Nogueira, em *A cor do inconsciente: significações do corpo negro* (2023), pelo fato de a especialista ter lugar de fala no campo da psicanálise:

Em função desse passado histórico, marcado pela desumanização que, como consequência, constitui um obstáculo à construção da individualidade social, o negro tem o seu processo de tornar-se indivíduo comprometido. Embora haja um processo efetivo em o negro buscar constituir-se como tal, tal processo é conturbado e esbarra em inúmeras dificuldades. (...) A escravidão existente no Brasil faz parte do passado e do presente, já que se inscreve em nossas religiões mestiças, em nossos costumes e preconceitos (Nogueira, 2023, p.55).

Nesses termos, Isildinha Nogueira reforça que o racismo não se trata de um preconceito que compreende apenas a um passado longínquo da sociedade brasileira, pelo

contrário, ela reafirma a presença dessa violência em nosso cotidiano e argumenta que o racismo pode ganhar outras formas de expressão, assumindo formas até mais sutis. Diante disso, nos foi necessária a leitura do artigo *um racismo desmentido* (2018) da psicanalista Jô Gondar, no qual a autora, dando continuidade a seus estudos sobre a obra de Sándor Ferenczi, atenta para o fato de que o racismo se faz presente em nossa sociedade, também, através de desmentidos sobre violências raciais.

Ferenczi versa sobre o desmentido: “O pior é realmente a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento (...)” (Ferenczi, 1933/2011, p.91). Amparado nas palavras de Ferenczi, ressaltamos que, além do trauma social vivenciado por uma vítima, o pior é não a acolhermos na sua dor, quando ela nos procura em busca da legitimação de sua fala de sofrimento. Isso posto, salientamos para a importância do papel do professor diante de uma possível denúncia de injúria social na escola.

Outro ponto de discussão com os estudantes deveu-se ao fato de George Sand ser, na realidade, um pseudônimo adotado pela escritora Amantine Aurore Lucile Dupin de Francueil, que participa das trocas em um campo literário dominado por homens. Dessa maneira, a escritora foi levada a se apresentar ao público, de sua época, vestida com trajes masculinos. Com esse dado, discutimos o papel da mulher, não só no campo das artes, mas também na sociedade, levantando questionamentos sobre a posição do feminino nas relações de trabalho.

A relação entre Alfred de Musset e George Sand também foi posta em xeque pelos estudantes, por corresponder, em certa medida, a um modelo colonial de relação afetiva, uma vez que se tratava de um casal heteronormativo. Sendo assim, propusemos um debate em torno das formas de amar e de se relacionar afetivamente com o outro. Ademais, os estudantes trouxeram argumentações sobre o conceito de família em vigência. A partir disso, exploramos a afirmação de Geni Núñez (2003), que questiona o lugar do dito “amor romântico” nos moldes familiares da sociedade brasileira:

Com isso, o que percebemos é que a família segue definida pela hierarquia do amor romântico e do sexo. É ela que fabrica, violentamente, mais e mais o “homem de verdade”, e a “mulher de verdade”, que continuam acreditando que casamento é ordem e progresso, que heterossexualidade é o normal e as demais sexualidades uma perversão, e assim por diante” (Núñez, 2023, p.105).

A inclusão de outras formas de amar em nossos debates com os estudantes, ainda nos trouxe outra questão social de extrema relevância: a agressão à mulher, sobretudo, dentro de seu próprio lar. Se afetos subversivos estavam em voga, ali, diante do professor,

a formalidade da avaliação já havia sido subvertida pelos diversos modos de lidar com o discurso literário, o qual pretende tratar do amor entre pessoas.

4 ÚLTIMOS VERSOS

O retorno à tarefa avaliativa se faz necessário, tendo em vista a apresentação de nossos resultados. A exposição oral dos estudantes, em relação à primeira etapa da avaliação, mostrou-se amplamente satisfatória. Algumas imagens estéticas presentes no poema *A George Sand I* foram exploradas como, por exemplo: a embriaguez de amor do eu-lírico, seu delírio de paixão, a imaterialidade da amada e a exaltação de sua beleza.

Os discentes advertiram, no momento dos debates, que a beleza descrita se tratava de uma beleza retratada através dos moldes da cultura europeia do século XIX e ilustraram sua argumentação com o verso: “Bel ange aux yeux d’azur (anjo lindo de olhos azuis)” (Musset, 1957, p.343). Neste momento, foi necessária nossa intervenção, advertindo os estudantes para o cuidado necessário ao lidar com poemas produzidos no passado, de maneira a não os deslocar do contexto histórico, no qual estão inseridos. Abordamos, então, o conceito de anacronismo e esclarecemos que não podemos ler uma obra da década de 1830, como se ela estivesse sido escrita em 2023.

No que concerne à interlocução entre as poesias clássica e popular, observamos que os estudantes atingiram à compreensão de que as manifestações artísticas em questão eram diferentes e não se enquadravam em parâmetros de inferioridade ou de superioridade. A leitura do *Rap do Solitário* foi feita pelos grupos sem nenhuma demonstração de preconceito ou coisa do gênero. Inclusive, a imagem da mulher amada como um bem supremo³, foi associada à letra de um outro rap, o *Rap do Salgueiro*, no qual a amada é descrita como a única fonte real de felicidade para o eu-lírico. Nem mesmo outras matérias preciosas, como o ouro ou a prata seriam capazes de provocar tamanha felicidade ao homem que ama⁴.

Durante a exposição oral, dois estudantes apresentaram produções autorais. Uma estudante declamou um poema que tratava de sua compreensão do que ela entendia por amor, deixando fluir, por seus versos, sentimentos que, até então, eram represados pela estudante. A outra produção se tratava de uma canção, composta por um estudante, que resolveu dedicá-la a sua namorada, como uma declaração de amor. A exposição dessas

³ “Mon bien suprême (...)”. MUSSET, A. *Poésies complètes*. Paris: Gallimard, 1957, p.343. ⁴ “Nem ouro, nem a prata, faz o homem mais feliz” Claudinho & Buchecha. *Rap do Salgueiro*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/claudinho-e-buchecha/82179/>. Acesso em 17 nov. 2024.

produções autorais nos possibilitaram observar, por vários cantos da sala de aula, estudantes com os olhos marejados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a proposta de leitura de um clássico por meio de uma vertente descolonizadora foi exitosa. Este trabalho nos fez promover ajustes no projeto de releitura da obra de Musset, junto aos estudantes, incluindo a revisão de determinados conceitos e a inclusão de leituras do campo da psicanálise, relevantes para o processo educativo como um todo. pelo autor deste artigo.

Sublinhamos que o andamento da tarefa avaliativa *Pour vous, qu'est-ce qu'être romantique* inspirou este pesquisador a escrever seu projeto de pós-doutorado: *As linguagens da ternura e da paixão como componentes do espaço escolar: o professor para além da função normativa*, submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no final do ano de 2023, com conclusão de seu estágio, em novembro de 2024. O questionamento da função normativa do professor na escola, conduziu-nos a criticar a abordagem do literário, em sala de aula, como instrumento de docilização dos corpos dos adolescentes (Foucault, 1975/2022).

O presente trabalho resultou, finalmente, em uma leitura do clássico que provocou a inquietação, a curiosidade, os sorrisos e as lágrimas de emoção dos estudantes, diante da arte. E o pedido do professor, que parecia inusitado, em um primeiro momento, fez com que os próprios estudantes reconhecessem que foi possível realizar uma tarefa avaliativa abarcando, em seu desenvolvimento, momentos de diversão e prazer. Viva as facetas que transbordam das páginas e as alegrias que saltam das entrelinhas!

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. *Obras completas de Castro Alves*. Volume 1. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4996>
Acesso em 15 nov. 2024.

AMORIM, Marcel Alvaro & SILVA, Tiago Cavalcante. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. & AMORIM, Marcel. Alvaro. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019, p. 153-179.

BÉNICHOU, Paul. *L'école du désenchantement*. Paris : Gallimard, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Le marché des biens symboliques*. PUF, 1971.

- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Les éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Les éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques ; sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de minuit, 2016.
- CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta,2023.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- Claudinho & Buchecha. *Rap do Salgueiro*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/claudioh-e-buchecha/82179/>. Acesso em 17 nov. 2024.
- DIAS, André; FERREZ, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa. (org.). *Leitura e formação do leitor: Cinco estudos e um relato de experiência*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- DUNKER, Christian. *É possível descolonizar o inconsciente*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G6MB9G5Ly2A> . Acesso em 17 nov. 2024.
- FERENCZI, S. Psicanálise e pedagogia. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise I – Obras completas*. Tradução de [Álvaro Cabral]. Volume 1. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1908), p.39-44.
- FERENCZI, S. Análise de crianças com adultos. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise IV – Obras completas*. Tradução de [Álvaro Cabral]. Volume 4. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1933), p.79-95.
- FERENCZI, S. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: Sándor Ferenczi, *Psicanálise IV – Obras completas*. Tradução de [Álvaro Cabral]. Volume 4. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1933), p.111-121.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: 2022 (1975).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.
- GONDAR, Jô. Um racismo desmentido. In: ARREGUY, Marília Etienne; COELHO, Marcelo Bafica; CABRAL, Sandra. (org.) *Racismo, Capitalismo e Subjetividade; Leituras psicanalíticas e filosóficas*. Eduff, 2018, p. 47-57.
- HEYVAERT, A. *L'Esthétique de Musset*. Paris: Sedes, 1996.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.8-23.
- LESTRINGANT, Frank. *Musset*. Paris: Flammarion, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Tradução de [Marina Appenzeller]. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Tradução de [Adail Sobral] São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. 4ed. Paris: Nathan, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de [Marina Appenzeller]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MC Marcinho. *Rap do Solitário*. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/mcmarcinho/75517/> . Acesso em 17 nov. 2024.

MUSSET, Alfred de. *Oeuvres complètes en prose*. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1951.

MUSSET, Alfred de. *Poésies complètes*. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1957.

MUSSET, Alfred de. *Théâtre complet*. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1990.

MUSSET, Alfred de. e SAND, George. *Sand et Musset – Lettres d'amour*. Paris: Hermann, 1985.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NÚÑES, Geni. *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar*. São Paulo: Paidós, 2023.

MONTEIRO, Luiz Paulo dos Santos. *As representações de artista na obra em prosa de Alfred de Musset: a pessoa, o escritor e o inscitor*. 2013, 260f. Tese (Doutorado [em Letras Neolatinas]) – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Cleonice Ferreira. *Aspectos da Presença Francesa na obra de Castro Alves*. 2015, 270f. Tese (Doutorado [em Letras]) – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2015.

CRENCIAIS DO AUTOR

Luiz Paulo dos Santos Monteiro é Professor EBTT do Colégio Pedro II, lotado no *campus* Realengo II. É Mestre e Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ. Pós-doutor em Educação pela UFF, na interface Psicanálise e Educação. Atua como pesquisador no Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros do CPII.

AS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INTERSECCIONAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE *AMERICANAH* (2014), DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, E *CIDADÃ DE SEGUNDA CLASSE* (2018), DE BUCHI EMECHETA

Amanda Gomes Cruz (PPGLB/UFMA)
gomesamanda982@gmail.com

RESUMO: Este trabalho busca realizar uma análise comparativa entre os romances *Americanah* (2014), de Chimamanda Ngozi Adichie, e *Cidadã de Segunda Classe* (2018), de Buchi Emecheta, verificando como as perspectivas da decolonialidade e da interseccionalidade aparecem nas trajetórias das protagonistas de ambas as narrativas. De forma específica, buscou-se analisar os percursos migratórios das personagens Ifemelu (*Americanah*) e Adah (*Cidadã de Segunda Classe*), verificar os choques socioculturais, linguísticos e emocionais vivenciados pelas protagonistas, e identificar as situações de opressão racial, econômica e de gênero às quais as personagens são expostas. A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-exploratório, e um método de análise comparativa. Como aporte teórico, utilizaram-se os estudos de Bhabha (1996), de Moraes *et al.* (2024) e de Kilomba (2019). A comparação entre as duas obras revela uma crítica às normas sociais, que tentam constantemente inferiorizar as mulheres. Ambas as personagens se revelaram mulheres fortes que, mesmo enfrentando diversas formas de opressão, lutaram por sua independência, por seus direitos e pelo reconhecimento de suas identidades em terras estrangeiras.

Palavras-chave: decolonialidade; interseccionalidade; imigração, identidade.

1 INTRODUÇÃO

As obras literárias *Americanah* (2014), de Chimamanda Ngozi Adichie, e *Cidadã de Segunda Classe* (2018), de Buchi Emecheta, são narrativas diaspóricas que apresentam mulheres nigerianas enfrentando os desafios do processo de imigração. Ambos os textos evidenciam as experiências dessas mulheres com questões de raça, gênero, etnia, entre outras formas de opressão, que desafiam as práticas coloniais e patriarcais das sociedades europeia e americana.

As perspectivas decolonial e interseccional possibilitam uma análise crítica das trajetórias de ambas as protagonistas, que se deslocam geograficamente em busca de melhores oportunidades. Os estudos decoloniais desafiam os discursos hegemônicos dos colonizadores e abrem espaço para as vozes que, durante um longo período, foram omitidas. Já os estudos interseccionais permitem observar como as diferentes formas de opressão afetam a vida e identidade dos indivíduos.

Dessa forma, este trabalho realiza uma análise comparativa entre os romances *Americanah* (2014), de Chimamanda Ngozi Adichie, e *Cidadã de Segunda Classe* (2018), de Buchi Emecheta, verificando como as perspectivas da decolonialidade e da interseccionalidade aparecem nas trajetórias das protagonistas de ambas as narrativas. De forma específica, busca-se analisar os percursos migratórios das personagens Ifemelu (*Americanah*) e Adah (*Cidadã de Segunda Classe*), verificar os choques socioculturais, linguísticos e emocionais vivenciados pelas protagonistas e identificar as situações de opressões raciais, étnicas e econômicas às quais as personagens são expostas.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo-exploratório. Além disso, também utilizou-se um método de análise comparativo em que foram confrontados trechos dos dois romances para evidenciar pontos de semelhança e identificar os confrontos culturais, as situações de discriminação, desigualdade e descrever o processo migratório das personagens. Como aporte teórico, utilizou-se os estudos de Bhabha (1996), de Moraes *et al.* (2024) e de Kilomba (2019).

Assim, *Americanah* (2014) e *Cidadã de Segunda Classe* (2018) apresentam narrativas sob a ótica decolonial e interseccional, em que as protagonistas estão inseridas em espaços dominados por práticas coloniais, que reforçam as desigualdades, dominações e discriminações. Entretanto, ambas as protagonistas se mostram mulheres tenazes, empoderadas e independentes, que, apesar das diversas formas de opressão que vivenciam, buscam formas de resistência, negociação e transformação de suas identidades.

2 AS PERSPECTIVAS DA DECOLONIALIDADE E DA INTERSECCIONALIDADE NA LITERATURA

A literatura, na contemporaneidade, não deve mais ser considerada apenas como um objeto de admiração estética, pois mantém um estreito vínculo com a sociedade, trazendo em sua estrutura críticas sociais e levando o leitor a profundas reflexões éticas. Dessa forma, a literatura assume um novo papel, que não consiste apenas em representar a sociedade tal como ela se configura na realidade, mas sim em engajar e questionar os discursos e ações da sociedade, muitas vezes considerados “verdades absolutas” e de fácil aceitabilidade.

A literatura passa a incorporar a perspectiva da decolonialidade, que consiste “na desconstrução das estruturas coloniais e na valorização das vozes marginalizadas, visa

subverter as narrativas hegemônicas que historicamente oprimiram os povos não brancos” (Moraes *et al*, 2024, p. 98). Essa nova visão abre espaço para as vozes sociais que foram silenciadas e negligenciadas durante muito tempo, e que buscam apresentar seu lado da história, desconstruir estereótipos e promover a transformação social.

Assim, a decolonialidade é uma abordagem crítica que valoriza as histórias dos povos colonizados e promove a desconstrução de narrativas dominantes que perpetuam práticas coloniais, discriminações culturais, sociais e raciais, além de reforçar estereótipos. Essas narrativas promovem o reconhecimento das injustiças sociais e históricas ainda presentes na sociedade, assim como a valorização das diferenças culturais.

Outra perspectiva abordada pela literatura é a interseccionalidade, que corresponde às “interconexões entre diferentes sistemas de opressão, como raça, gênero, classe e sexualidade” (Moraes *et al*, 2024, p. 98). A interseccionalidade refere-se à intersecção de distintas formas de opressão em uma narrativa, influenciando a formação identitária dos indivíduos e demonstrando experiências de marginalização e discriminação.

Essas abordagens literárias reforçam a forte relação entre a literatura e a sociedade, pois incitam reflexões sobre as estruturas de poder que insistem em discriminar e segregar as chamadas minorias, contribuindo para a opressão. Portanto, é possível afirmar que os estudos pós-coloniais trouxeram um novo enfoque para o campo literário: os estudos afrodiaspóricos, que

[...] instituem falas e visões do mundo que se contrapõem ao imaginário dominante, quando não o subvertem. Por outro lado, transformam a escrita num espaço de intermediação que permite a visualização e a legitimação de seres e de linguagens que, de outro modo, se manteriam silenciadas e obscuras ou, então, devido a mecanismos de apropriação, diminuídas ou caricaturadas em relação à sua real dimensão (Noa, 2009, p. 97).

Esses estudos buscam romper com os paradigmas da classe dominante e evidenciar as resistências dos povos africanos, suas histórias, suas memórias, suas identidades culturais e os preconceitos por eles vivenciados. Isso possibilitou “a criação de uma literatura autônoma, encarregada de instituir, no discurso literário, um novo cânone que refletisse o que passou a se considerar o modo africano de ser” (Reis, 2011, p. 93).

As narrativas decoloniais evidenciam as lutas enfrentadas pelos indivíduos em ambientes restritos às culturas colonizadoras, nos quais mantêm relações de confronto direto entre suas culturas originais e a estrangeira. Esses confrontos podem levar ao acultramento, à inferiorização, bem como à manutenção e construção de suas identidades.

Esse tipo de literatura pode ser considerado engajado e de resistência, apresentando um viés político, social e ideológico. Nessa perspectiva, as autoras, conscientes de seus papéis e lugares, dão voz aos marginalizados e realizam críticas às práticas coloniais, misóginas e opressoras, promovendo a conscientização da sociedade. Assim, a literatura torna-se realista, não por descrever objetiva e fielmente a realidade, mas por expor “livros povoados por pessoas reais, reconhecíveis, que vivem em lugares de verdade” (Adichie, 2012, p.2).

3 AS ESCRITAS DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE E BUCHI EMECHETA

Chimamanda Ngozi Adichie e Buchi Emecheta são duas grandes escritoras da literatura africana, reconhecidas por discutirem em suas narrativas as experiências de mulheres nigerianas, além de questões como imigração, identidade, gênero, raça, etnia, entre outras. Vale ressaltar que ambas as escritoras vivenciaram o processo de imigração, pois se deslocaram da Nigéria para os Estados Unidos, reforçando em suas narrativas as marcas dessas experiências.

Chimamanda Ngozi Adichie é uma das mais importantes escritoras nigerianas. Nascida em 1977, é mestre em Estudos Africanos pela Universidade de Yale. Em suas obras, a autora

não se distancia do conceito do feminismo e dos valores e objetivos que ele representa. Na sua escrita deparamo-nos com mulheres africanas vivas, heterogêneas e autênticas, senhoras de si que definem a sua própria vida mesmo em tempos da paz e da guerra (Soares, 2014, p. 52).

Americanah, lançado em 2013, narra a história de Ifemelu, uma mulher nigeriana que imigra para os Estados Unidos em busca de oportunidades de estudo. Em território americano, Ifemelu enfrenta diversas situações, como dificuldades para arranjar emprego, discriminações, confrontos culturais e relacionamentos com homens brancos e negros. Entretanto, ao longo da narrativa, sua história de amor com Obinze, seu namorado da época da escola, também recebe grande destaque. Ao final da história, a protagonista volta à sua terra natal em busca de respostas para questões identitárias que a atormentam e para reencontrar seu grande amor.

A escritora nigeriana Florence Onyebuchi "Buchi" Emecheta nasceu em 1944 e é amplamente reconhecida por abordar em suas obras

questões associadas à luta das mulheres africanas por direitos como acesso à educação em uma sociedade marcada pela dominação masculina e conflitos tribais, além de problematizar diferenças culturais na relação diaspórica entre Nigéria e Inglaterra (Nunes, 2020, p. 6).

'*Cidadã de Segunda Classe*, lançado em 1973, narra a história de Adah, uma mulher negra e nigeriana que, desde a infância, sonha em morar no Reino Unido. Adah vive em uma sociedade patriarcal e, ainda na infância, luta para conseguir estudar. Após concluir os estudos, Adah casa-se com Francis, um estudante de contabilidade preguiçoso e agressivo. A protagonista sustenta a família e, quando eles viajam para a Inglaterra, essa situação não se modifica. Entretanto, Adah se depara com uma sociedade preconceituosa e colonial. Além disso, a personagem enfrenta o domínio opressivo do marido, que lhe impõe agressões físicas e psicológicas. Somente ao final da narrativa, Adah e seus filhos conseguem se libertar do domínio do marido.

4 AMERICANAH (2014) E CIDADÃ DE SEGUNDA CLASSE (2018): DIÁLOGOS ENTRE AS PERSPECTIVAS DA DECOLONIALIDADE E DA INTERSECCIONALIDADE

Nos casos em análise, *Americanah* (2014) e *Cidadã de Segunda Classe* (2018), é possível verificar, por meio das experiências de suas protagonistas, pontos da perspectiva decolonial, como relações de dominação, de identidade e de confronto cultural. Assim como é possível verificar também a interseccionalidade, ou seja, o entrecruzamento de distintas formas de opressão, como questões de classe, etnia, gênero e raça.

São múltiplos os diálogos entre estas obras, que se iniciam com o fato de ambas tratarem da questão da imigração, em que as duas protagonistas realizam os sonhados deslocamentos de suas terras natais para lugares idealizados pelo povo nigeriano. Em *Americanah*, a personagem Ifemelu imigra para os Estados Unidos com o objetivo de estudar, enquanto em *Cidadã de Segunda Classe*, Adah muda-se para o Reino Unido, visando melhores condições de vida, liberdade e educação inglesa para os filhos.

Nas duas obras, percebe-se a idealização pelas terras do colonizador, na qual se reproduzem discursos positivos e idealistas na Nigéria sobre os continentes americano e europeu. Essa idealização pode ser vista em várias passagens de *Americanah*, como na cena em que Obinze (namorado nigeriano da protagonista) conversa com sua mãe: "Eu leio livros americanos porque os Estados Unidos são o futuro, mamãe. E seu marido estudou lá" (Adichie, 2014, p. 76). Também aparece quando Ifemelu volta a estudar, após a greve dos professores terminar na Nigéria: "Ifemelu voltou a Nsukka, acomodou-se de novo na

vida no campus e, de tempos em tempos, sonhava com os Estados Unidos” (Adichie, 2014, p. 108).

Essa romantização da vida nas terras estrangeiras, muito presente nas narrativas diaspóricas, também pode ser verificada em *Cidadã de segunda classe*. A personagem Adah, ainda na infância, já sonhava em ir para a Inglaterra, imaginando o lugar como um paraíso: “Sem dúvida, ir ao Reino Unido era como fazer uma visita a Deus. Ou seja, o Reino Unido devia ser uma espécie de Paraíso” (Emecheta, 2018, p. 7). Essa idealização pelo Reino Unido também está presente no trecho que discorre sobre o pai da protagonista:

O nome “Reino Unido”, quando pronunciado pelo pai de Adah, tinha um som tão pesado... o tipo de ruído que se associa a bombas. Um som tão grave, tão misterioso, que o pai de Adah sempre o pronunciava com voz contida e com uma expressão tão respeitosa no rosto que até parecia estar falando de Deus Santíssimo (Emecheta, 2018, p. 7).

Dessa forma, é notável que, nas narrativas diaspóricas, a vida nos países estrangeiros é idealizada. Esses países são vistos como ambientes de fácil prosperidade econômica e sucesso, com grandes oportunidades de estudo e também de liberdade. Para as mulheres nigerianas, isso significa a oportunidade de refúgio contra os regimes opressivos existentes na Nigéria.

Outro elo entre as obras consiste na quebra das expectativas das personagens. Ifemelu, ao chegar aos Estados Unidos, confronta-se com a decepção ao encontrar sua tia em uma situação de vida não muito favorável:

“Estou cansada. Tão cansada. Achei que, a essa altura, as coisas iam estar melhores para mim e para Dike. Não tinha ninguém para me ajudar e não conseguia acreditar como o dinheiro ia embora rápido. Estava estudando e tinha três empregos. Numa loja no shopping, trabalhando como assistente de pesquisa e cheguei até a trabalhar algumas horas no Burger King.” [...] Ela havia presumido, pelos telefonemas de tia Uju, que as coisas não estavam muito ruins, embora agora estivesse se dando conta de que ela sempre era vaga nas conversas, mencionando “o trabalho” e “as provas” sem dar detalhes. Ou talvez fosse porque Ifemelu não tinha pedido detalhes, imaginando que não os compreenderia. E Ifemelu pensou, olhando para ela, que a velha tia Uju jamais usaria tranças tão malfeitas. Jamais teria tolerado os pelinhos encravados que pareciam passas em seu queixo, ou usado calças que sobravam entre as pernas. A América a deixara submissa (Adichie, 2014, p. 121).

Além disso, Ifemelu, na primeira noite no continente americano, precisa dormir no chão, e a vista do apartamento mostra apenas um trânsito aglomerado de veículos, nada muito diferente da Nigéria. Adah também sofre essa quebra de expectativas ao chegar ao

Reino Unido, pois, logo na chegada, estranha a recepção das pessoas: “Mas se, como diziam, havia muito dinheiro na Inglaterra, então por que os habitantes locais recebiam os visitantes com aquele descaso, aquela frieza?” (Emecheta, 2018, p. 54). Assim, a personagem, que passou a infância idealizando o Reino Unido, se decepciona logo na chegada, pois Adah, acostumada com uma sociedade opressora, desejava estar em um ambiente com um povo mais acolhedor.

Além disso, a protagonista ainda se depara com as péssimas condições de vida e moradia em que seu marido estava vivendo e que lhe omitia:

Então, para seu horror, Adah se deu conta de que teria de dividir a moradia com nigerianos do tipo dos que na Nigéria a chamavam de madame; alguns deles tinham o mesmo nível, em matéria de instrução, de suas antigas criadas pagas. Sabia que tivera uma infância terrível, mas, mesmo assim, na Nigéria, as distinções de classe estavam começando a ser estabelecidas. Oh, Francis, gemeu por dentro, como você foi capaz de fazer isso conosco? Afinal, temos amigos que, mesmo que talvez estejam vivendo em pardieiros como este, não precisam conviver com pessoas assim (Emecheta, 2018, p. 49-50).

Essas cenas exemplificam a desconstrução das terras romantizadas pelos colonizados, em que os cenários são diferentes dos imaginados e repassados nas terras colonizadas. Os discursos hegemônicos que circulam apresentam as nações colonizadoras como exemplos de cultura, modernidade, civilização e progresso. Por consequência, acredita-se que todos os que ali habitam também obterão sucesso.

Contudo, outro ponto semelhante, característico das narrativas decoloniais, é o confronto cultural existente entre os países de origem e os de destino das personagens. A iniciação à cultura dos Estados Unidos, em *Americanah*, inicia-se com o confronto cultural que envolve a culinária. Em uma cena, Ifemelu estranha uma série de alimentos na casa da tia, como carne enlatada, salsicha e pão como substituto de uma refeição. Além disso, ela estranha também a educação do primo Dike:

Ifemelu enfiou na cabeça que as crianças americanas não aprendiam nada na escola primária e ficou ainda mais convencida disso quando Dike lhe contou que sua professora às vezes distribuía cupons de lição de casa; se você ganhasse um cupom, podia deixar de fazer a lição de casa por um dia. Círculos, cupom de lição de casa, que outra bobagem ela ia escutar? (Adichie, 2014, p. 121).

Observa-se que Ifemelu realiza esse processo de confronto cultural por meio da comparação entre os costumes e objetos de sua terra natal com os de seu local de destino. Contudo, outro elo entre as duas obras consiste na consciência do racismo, pois as

protagonistas provinham de um país com predominância de pessoas negras e adentram em países de predominância branca, passando a sofrer com sociedades racistas e com a consciência de que existe uma divisão de raças em sociedades ainda dominadas por práticas coloniais.

Dessa forma, pode-se perceber isso em *Americanah*, quando Ifemelu, ao voltar para a Nigéria, explica o porquê falava sobre questões raciais em seu blog: “Descobri que as raças existiam nos Estados Unidos e isso me fascinou” (Adichie, 2014, p. 436). Assim, a personagem reflete sobre a existência de um estereótipo de negro que perpassa pelo continente americano, em que não importa a diferença entre os lugares e pessoas, pois para os americanos todas as pessoas negras são iguais, como pode ser visto na postagem feita pela personagem em seu blog:

Para outros Negros Não Americanos:

Nos Estados Unidos você é negro, baby

Querido Negro Não Americano, quando você escolhe vir para os Estados Unidos, vira negro. Pare de argumentar. Pare de dizer que é jamaicano ou ganense. A América não liga. E daí se você não era negro no seu país? Está nos Estados Unidos agora (Adichie, 2014, p. 236).

Além disso, a personagem sofreu diversas situações de discriminação que não vivenciava na Nigéria, como a grande dificuldade para arranjar um emprego por ser negra e imigrante. Ifemelu chega até a alisar o cabelo para “fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de beleza” (Kilomba, 2019, p. 128). Isso pode ser evidenciado pelo conselho que Ruth, amiga de Ifemelu, lhe dá sobre uma entrevista de emprego: “Meu conselho? Tire essas tranças e alise o cabelo. Ninguém fala nessas coisas, mas elas importam. A gente quer que você consiga esse emprego” (Adichie, 2014, p. 217).

Dessa forma, observa-se que o cabelo afro e as tranças (penteado característico das pessoas negras) são considerados inferiores pela cultura americana, o que faz com que a personagem se sinta na obrigação de se adequar aos padrões estéticos que lhe são impostos para ser aceita. Adah também se depara com uma sociedade extremamente racista, o que lhe causa, inicialmente, um estranhamento, pois, na Nigéria, a personagem não tinha consciência de tais práticas discriminatórias, como pode ser visto na cena em que ela tem dificuldades de arranjar um lugar para morar:

Quase todos esses anúncios incluíam o aviso “Desculpem, pessoas de cor não serão aceitas”. Sua busca de casa ficava ainda mais difícil porque era negra; negra, com dois filhos pequenos e grávida de mais um. Estava começando a aprender que sua cor era uma coisa da qual supostamente

deveria se envergonhar. Na Nigéria nunca se dera conta disso, mesmo estando entre brancos. Decerto aqueles brancos haviam tido algumas aulas sobre cor antes de ir para os trópicos, porque nunca permitiam que de suas bocas cautelosas saísse a informação de que em seus países o negro era inferior (Emecheta, 2019, p. 94).

Essa forma de discriminação é uma marca do colonialismo, que facilita a dominação social e gera sentimentos de inferioridade na personagem, levando-a a acreditar que, por causa de sua cor, não tem os mesmos direitos que as outras pessoas:

Que alguns meses antes só teria aceitado o que houvesse de melhor, agora se condicionara a esperar por coisas inferiores. Estava aprendendo a desconfiar de tudo o que fosse bonito e puro. Essas coisas eram para os brancos, não para os negros (Emecheta, 2018, p. 104).

Outro elo entre as obras refere-se à dominação linguística, pois, em narrativas decoloniais, busca-se sempre discutir o fato de que os discursos hegemônicos dos colonizadores alegam uma superioridade linguística e procuram impor a língua do colonizador. Isso pode ser observado na passagem em que Ifemelu realiza sua matrícula na faculdade.

“Eu. Preciso. Que. Você. Preencha. Alguns. Formulários. Você. Entende. Como. Preencher. Estes. Aqui?”, e Ifemelu entendeu que a menina estava falando desse jeito por causa dela, de seu sotaque, e durante um instante sentiu-se como uma criança pequena, de braços e pernas moles, babando. “Eu falo inglês”, disse Ifemelu. “Aposto que fala”, disse Cristina Tomas. “Só não sei se fala bem.” Ifemelu se encolheu. [...] E, nas semanas seguintes, conforme o frio do outono ia surgindo, começou a treinar um sotaque americano (Adichie, 2014, p. 143-144).

Observa-se, nessa passagem, que a língua também pode ser empregada como um mecanismo de exclusão e discriminação, pois o inglês dos Estados Unidos é considerado superior às outras variantes do idioma. Assim, mesmo Ifemelu utilizando o inglês, sua fala ainda não é aceita pela personagem americana, que defende o pressuposto de que o inglês da América é mais avançado e civilizado que o empregado pelos nigerianos.

Essa imposição da língua do colonizador leva ao desejo de aceitação, em que, para se sentir aceita pela nova nação, a personagem suprime seu sotaque nigeriano pelo americano. Isso também ocorre em *Cidadã de segunda classe*, em que Titi, filha da protagonista, é proibida de falar iorubá (língua africana) e passa a ser obrigada, pelo pai, a falar somente em inglês, como pode ser visto na seguinte passagem:

Quando virou as costas, a amiga começou a incentivar Titi em iorubá, insistindo para que ela falasse. Cansada do silêncio de Titi, a amiga de Adah reclamou da menina: “Por acaso você perdeu ou vendeu sua língua? Na Nigéria você sempre falava comigo. Por que não quer falar agora?”. Então a pobrezinha da Titi retrucou em iorubá: “Não fale comigo desse jeito. Meu papai vai me dar uma surra de cinto se eu falar iorubá. E não sei inglês direito. Não fale comigo”. Adah ficou tão surpresa que derramou o creme quente que estava preparando. Então era isso! Francis queria que a filha deles comesse a falar apenas inglês. Era esse o resultado da Nigéria ter sido governada durante tanto tempo pelos ingleses. A inteligência da pessoa era avaliada pela forma como ela falava inglês. Mas não importava nem um pouco se os ingleses eram ou não capazes de falar as línguas dos povos que governavam (Emecheta, 2018, p. 71).

Outro aspecto em comum entre as obras é a subserviência nos relacionamentos das protagonistas, pois ambas, apesar de serem mulheres que possuem educação e independência financeira, acabam se submetendo aos desejos de seus parceiros. Em *Americanah*, essa opressão ocorre de forma mascarada, pois a personagem, considerada uma mulher forte e independente, no início do relacionamento com Blaine, negro e professor, termina por se apagar aos poucos para suprir as expectativas do namorado:

De início, entusiasmada com o interesse de Blaine, reverenciando sua inteligência, Ifemelu deixava-o ler os posts antes de publicá-los. Ela não pedia sugestões dele, mas devagar começou a fazer mudanças, a acrescentar e remover coisas por causa do que dizia (Adichie, 2014, p. 329).

Na passagem, pode-se verificar que a personagem, que utiliza seu blog como forma de expressão e resistência, permite que, aos poucos, seu companheiro a controle, inserindo seus discursos nas postagens. Essa subserviência e desejo de agradar o namorado também são perceptíveis na cena em que Ifemelu e Blaine estavam passeando nas ruas e presenciaram uma senhora recebendo um cappuccino de um aluno:

Dois alunos estavam conversando com ela e um lhe entregou um cappuccino num copo de papel comprido. A mulher pareceu radiante; ela jogou a cabeça para trás e deu um gole. “Que coisa nojenta”, disse Blaine quando eles passaram. “É mesmo”, disse Ifemelu, embora não entendesse bem por que ele tinha se incomodado tanto com a mulher sem-teto e o cappuccino que ganhara de presente (Adichie, 2014, p. 330-331).

Assim, Ifemelu, mesmo não concordando ou compreendendo o namorado, molda suas opiniões e comportamentos para agradá-lo. Já Adah, em *Cidadã de segunda classe*, enfrenta marcas da opressão de gênero de forma bem mais explícita e intensa, pois, embora sustente a família, não tem liberdade, vivendo sob um domínio patriarcal:

Para Francis, uma mulher era um ser humano de segunda classe; Adah servia para se deitar com ele quando ele quisesse, inclusive durante o dia, e, caso se recusasse, apanharia até criar juízo e ceder; para ser expulsa da cama depois dele se satisfazer; para lavar sua roupa e servir suas refeições na hora certa. Não havia necessidade de ter uma conversa inteligente com a esposa porque, entende, ela podia começar a ter ideias (Emecheta, 2018, p. 224).

Adah, por ser mulher, era considerada inferior pelo marido e pela sociedade nigeriana. Assim, a protagonista abandonou seus sonhos para apoiar o marido, sustentando a casa e tendo os filhos que a sociedade nigeriana tanto cobrava das mulheres. Observa-se que a personagem não sofria apenas opressão psicológica, mas também física, pois Adah era frequentemente submetida aos castigos do marido e não podia se defender, já que, devido à sua cultura natal, não conhecia outra forma de relacionamento que não fosse a de subalternização.

Apesar do exposto, ambas as protagonistas buscaram formas de resistência a essas sociedades dominadas por práticas coloniais. Ifemelu utiliza como mecanismo de resistência seu blog, onde denuncia as discriminações que sofria ou presenciava, conquista sua independência financeira, valoriza seu cabelo afro, e, nos relacionamentos, quando sente que está perdendo sua identidade e voz, opta por terminar. Por fim, como última forma de resistência, retorna à terra natal.

Adah também demonstra essa resistência. Primeiro, a personagem, apesar das dificuldades e imposições feitas a ela pela sociedade, consegue estudar e realizar seu sonho de morar no Reino Unido. Ela resiste ao recusar entregar seus filhos para adoção apenas por ser negra e imigrante e, por fim, ao se separar e denunciar o marido à justiça:

Aquilo não podia continuar, disse Adah para si mesma depois que todo mundo foi embora. [...] Nunca se sabe; hoje Francis andava com uma faca – ela disse para si mesma –, uma faca que utilizara para ameaçá-la, mas ela ficara tão machucada e maltratada que não conseguia se imaginar indo para o trabalho antes de uma ou duas semanas. Não, a lei precisava entrar em cena (Emecheta, 2018, p. 235).

Dessa forma, nota-se que a personagem lutou contra uma sociedade dominada pelos homens, recusando o papel de submissa e a imposição de violências domésticas. Isso demonstra a autonomia da personagem e também uma forma de hibridização de culturas, pois ela finalmente percebeu que não precisava mais se submeter ao marido, já que não estava mais na Nigéria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim da análise, pode-se constatar que as duas narrativas afrodiáspóricas apresentam protagonistas que sofrem com o processo de imigração em terras marcadas por práticas coloniais. Essas obras tornam-se extremamente relevantes para a literatura, pois apresentam perspectivas que desafiam as práticas coloniais e patriarcais, além de abrirem espaço para as vozes de minorias antes silenciadas pela sociedade.

Assim, durante a análise, foi possível constatar diversos pontos de aproximação entre as trajetórias das protagonistas, começando pelo processo de imigração, romantização dos países colonizadores e a consequente quebra de expectativas. Essas características são marcantes para a desconstrução dos discursos hegemônicos perpetuados pelos países dominantes. Essa abordagem permite a exposição de novas perspectivas da história e serve também como forma de valorização da cultura africana, frequentemente estereotipada e inferiorizada pela cultura colonial.

Além disso, ambas as obras denunciam a dominação de gênero imposta às mulheres. Percebe-se que as protagonistas, direta ou indiretamente, sofrem com coação psicológica e exploração masculina. Em *Americanah*, Ifemelu se submete às ações e opiniões do namorado; em *Cidadã de segunda classe*, Adah sofre com as imposições da sociedade nigeriana e com as violências físicas e psicológicas do marido. Observou-se também, nas duas narrativas, o desejo de aceitação que as protagonistas nutriam, o que levou à hibridização de suas culturas de origem com as culturas da nova sociedade em que se encontravam.

A comparação entre as duas obras revela uma crítica às normas sociais que constantemente buscam inferiorizar as mulheres. Assim, ambas as personagens, apesar dos dilemas e das opressões sofridas, demonstram ser mulheres fortes, educadas e determinadas a buscar sua independência, seus direitos e o reconhecimento de suas identidades em terras estrangeiras, dominadas por sociedades coloniais e patriarcais que, ao longo das narrativas, tentaram inferiorizá-las e silenciá-las.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Tradução de Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BHABHA, Homi K. O Terceiro Espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *In:* RUTHERFORD, Jonathan. **Revista do Patrimônio histórico e artístico nacional**, v. 34, 1996.

EMECHETA, Buchi. **Cidadã de Segunda Classe**. Tradução de Heloisa Jahn. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MORAES, Cláudia Letícia Gonçalves; AMORIM FILHO, Luís Carlos Serra; FEITOSA, Márcia Manir Miguel; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de. Interseccionalidade e Decolonialidade na Escrivência de Conceição Evaristo. *Infinitem*: **Revista Multidisciplinar**, v. 7, n. 12, p. 93–111, 12 Jun 2024 Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/infinitem/article/view/23267>. Acesso em: 11 set 2024.

MUNIZ, Dayse Rayane e Silva. **Resistência E Emancipação Em Americanah, De Chimamanda Ngozi Adichie**: uma escrita negra, feminista e decolonial. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literaturas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023, 225 f.

NOA, Francisco. As Falas das Vozes Desocultas: A Literatura Como Restituição. *In:* GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. (org.). **África-Brasil: Caminhos da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

NUNES, Francisco Romário. “It had all begun like a dream”: a escrita como presença em *Second class citizen*, de Buchi Emecheta. **Criação & Crítica**, n. 27, p., nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em 07/07/2024.

SOARES, Natalia Telega. “E Ouviram-se as Vozes de Mulheres Africanas...” **O Feminismo Africano e a Escrita de Chimamanda Ngozi Adichie**”. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014, p. 81.

CRENCIAIS DA AUTORA

Amanda Gomes Cruz: graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal (PPGLB), da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pesquisa nas áreas de literatura e outras artes, histórias em quadrinhos e estudos pós-coloniais



SEÇÃO 2

Letramento e pesquisa na Educação Básica

PATRIMÔNIO LINGUÍSTICO DOS MORADORES DE SANTA LUZ – PI: UM OLHAR SOBRE O LÉXICO DA POPULAÇÃO LOCAL

José de Arimateas de Sousa Nunes (CETI Profa. Iraci Barros Pinto)
joarison@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa tem o objetivo de mostrar a maneira como fala o povo de uma parte do semiárido piauiense: seu vocabulário, suas expressões linguísticas próprias. Cabe frisar que o falar de um povo também é um conhecimento tradicional que pode ser definido como um sistema integrado em que estão presentes as práticas culturais, aspectos sociais e religiosos, assim como a sua íntima relação com a natureza. Por isso mesmo, a pesquisa se originou da necessidade de conhecer mais e melhor os usos linguísticos do município de Santa Luz – PI, bem como da importância de arrolar estes conteúdos falados e disponibilizá-los a todos que queiram conhecer mais e melhor o próprio Estado do Piauí e, por tabela, o Brasil. Passados 200 anos da Independência do país, já passou da hora de conhecermos a nós mesmos a partir do nosso modo de falar. Esta tarefa também se faz ainda urgente.

Palavras-chave: patrimônio linguístico, moradores, Santa Luz - PI.

1 INTRODUÇÃO

Não é segredo para ninguém que, da segunda metade do século XX até agora, o mundo tem passado por crises em diversas áreas: na economia, na política, no meio ambiente, na educação e, também, crise na própria identidade. É fato que, desde o advento e da intensificação da globalização, as sociedades vêm passando por um processo de integração entre si e, ao mesmo tempo, desafiadas a preservarem seus patrimônios identitários, sejam eles linguísticos ou de quaisquer outros tipos.

Historicamente o homem utiliza a linguagem verbal a seu favor para se comunicar e se dar a entender pelo outro. Nessa íntima relação entre o homem e a linguagem verbal, pode-se perceber o conhecimento tradicional permeando os falares de cada país, de cada província, de cada município. A definição do objeto desta pesquisa se deu a partir de observações despretensiosas da maneira como nosso povo fala: seu vocabulário, sua entonação, suas expressões linguísticas. Cabe frisar que o falar de um povo também é um conhecimento tradicional que pode ser definido como um sistema integrado em que estão presentes as práticas culturais, aspectos sociais e religiosos, assim como a sua íntima relação com a natureza, não apenas como um meio de extração de recursos.

Uma palavra ou expressão linguística, para ser classificada como regional/local, é imperativo que ela faça parte do léxico dos nativos de determinada região e tenha certo

tempo de uso. Por esta perspectiva tivemos como objetivo central analisar por meio de quais palavras e expressões regionais a população santaluzense interage com o mundo dando significado a suas vivências e, por isso mesmo, nosso trabalho se propôs a identificar palavras e expressões regionais que fazem parte do léxico da população de Santa Luz - PI.

Cumpramos assinalar que este é apenas um trabalho inicial e que há muito a ser pesquisado sobre este tema em solo piauiense. Em se tratando de linguagem regional (piauiense, em particular) o campo se mostra fértil para a pesquisa linguística, o que intentamos fazer aqui foi trazer um retrato o mais fiel possível da realidade. Não pretendemos esgotar o tema, seria pretensioso demais para o curto espaço de um artigo científico.

Portanto, mais uma vez reiteramos: esta pesquisa se originou da necessidade de conhecer mais e melhor os usos linguísticos do município de Santa Luz – PI, bem como da importância de arrolar estes conteúdos falados e disponibilizá-los a todos que queiram conhecer mais e melhor o próprio Estado do Piauí e, por tabela, o Brasil. Passados 200 anos da Independência do país, já passou da hora de conhecermos a nós mesmos a partir do nosso modo de falar. Esta tarefa também se faz ainda urgente.

2 LÍNGUA FALDA: NECESSIDADE HUMANA E ATIVIDADE SOCIAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) já afirmavam que a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento e que a necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (p.23). Como nada se tem publicado a respeito do falar da nossa gente, sentimos a necessidade de trazer contribuições neste particular. Aqui cabe um adendo importante: uma palavra ou expressão linguística, para ser classificada como regional/local, é imperativo que ela faça parte do léxico dos nativos de determinada região e tenha certo tempo de uso. Nesse sentido, segundo Castilho (2009), a língua, para ser entendida, deve ser analisada à luz de três modelos teóricos: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social (p.11). No caso específico desta pesquisa, só nos ocupamos da língua como uma atividade social, pois o que se pretendeu foi fazer conhecer o léxico do povo de Santa Luz – PI.

Em suas considerações sobre a língua, Luft (1997) afirma que todos temos a capacidade nata para nos comunicarmos, nos expressarmos linguisticamente correto já

que desde pequenos estruturamos períodos sintática e gramaticalmente compreensíveis. Assim, não importa se por meio de convenção linguística canônica, se por meio da língua em sua forma popular, a capacidade de se expressar é inerente ao ser humano socializado, como afirma Labov (apud Monteiro, 2000, p. 16-17):

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade (...). A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Ao compreendermos a língua falada pelos nativos e trazermos à lume os diferentes modos de fala existentes nos rincões do Brasil, estamos a mostrar que, para além do Brasil oficial, há um Brasil real que precisa ser conhecido, ser entendido. Entre outras questões, os discursos que circulam nas sociedades interioranas são uma parte da língua portuguesa que se consolidou, na maioria vezes, à margem do cânone oficial e comumente nomeada variação. Ademais, variação não deve ser entendida como “erro”, mas como “diferença” inerente a toda língua falada. Se a linguagem é uma atividade humana, histórica e social, nada mais natural do que conhecer essa língua com toda sua riqueza expressiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental anos finais enfatizam que:

A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. (Brasil, 1999, p.35)

Conhecer as variedades linguísticas existentes no português brasileiro é o primeiro passo para construção de uma consciência linguística e para a valorização desses falares com toda sua carga semântica e identitária. Isto posto, importa destacar que todo e qualquer uso linguístico só pode ser entendido no âmbito da sua realização, em função de uma série de elementos de ordem semântica, pragmática, histórica e contextual.

Nessa linha de raciocínio, Castilho (2009) corrobora essa visão quando concebe a língua como atividade social, por meio da qual fazemos contato com o outro, buscamos o diálogo, veiculamos informações e externamos nossa maneira de ser e sentir. Por esta perspectiva a língua configura como uma atividade concreta, situada num contexto histórico

e num contexto discursivo nos quais se movem indivíduos que pensam e projetam suas intenções no ato interativo da fala. Dadas essas peculiaridades, pode-se admitir sem hesitar que a língua é *um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas* (CASTILHO, 2009, p.12).

No que concerne à teoria da língua como estrutura postula-se que as diversas línguas naturais *dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes ou oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical e, em alguns modelos, também o nível discursivo* (CASTILHO, 2009, p.11). Em outras palavras: gramáticas que se pretendem estruturais devem buscar e identificar sua matéria de análise nas regularidades da fala, o que certamente culminará com uma tarefa de caráter essencialmente descritivo.

Ideia correlata tem Geraldí (1997), para quem a língua é vista como um lugar de interação humana, pois *por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando*. Nesse sentido, como aponta Monteiro (2000), as investigações linguísticas fazem referência necessária a aspectos do contexto comunicativo, tais como *a identidade dos participantes ou suas crenças, atitudes e intenções*. A língua é um fenômeno tipicamente social, ela vai muito além de seus elementos linguísticos (aspectos fonéticos, sintáticos, morfológicos). Trata-se de algo revelador de quem somos, de onde somos, quais as nossas crenças e aspirações; enfim, é a nossa identidade sem o papel (ANTUNES, 2009).

Por falar em identidade, essa é uma questão que permeia as discussões na contemporaneidade, de maneira que julgamos relevante ser abordada na perspectiva da língua, mesmo sendo uma questão complexa, como aponta Rajagopalan (1998, p. 41): *a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua*. Ora, se a identidade é construída na e através da língua mediante as interações sociais dos falantes, todos os recursos linguísticos por estes utilizados são essenciais para a constituição das identidades. É por meio destes recursos e usos que o falante consolida sua identidade linguística.

Importante destacar que uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferentes formas entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 118). Por exemplo, quando atribuímos a alguém

o epíteto de cordeiro, já temos agregado ao nosso espírito a ideia de mansidão. E nem nos apercebemos de que estamos criando um tropo: metáfora.

O mesmo acontece quando consideramos uma pessoa esperta, inteligente, culta como cabeça – Você é cabeça! (metáfora) ou Você é o máximo! (hipérbole) (JULIANO, 2006, p. 61). Temos neste tipo de construção as figuras de linguagem que, são formas de expressão que consistem no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas. Elas são normalmente utilizadas para tornar mais expressivo o que queremos dizer e é muito comum tais expressões serem utilizadas pelas populações do semiárido piauiense, ampliando o significado de uma palavra, suprimindo a falta de termos adequados, criando significados diferentes. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.57).

Nesse aspecto subjetivista, a metáfora, assim como outras formas de linguagem figurada, são usadas diariamente pela população santaluzense para se dar a entender. Aliás, grande parte das expressões linguísticas observadas na pesquisa tem um aspecto metafórico, o que por si só já indica uma peculiaridade da fala local. Esse distintivo nos remete ao que constatou Bortoni-Ricardo (1996) para quem a diferença linguística não é um problema a ser banido, mas parte dos ingredientes para inserção social do falante. Portanto, está inserido socialmente pressupõe está linguisticamente integrado em determinada sociedade. As imagens a seguir mostram alunos-pesquisadores junto à comunidade registrando os falares dos moradores do município foco a pesquisa.

Figura 1 - Pesquisa de campo junto à comunidade.





Fonte: Arquivos do professor orientador (2024).

3 METODOLOGIA

Começamos esclarecendo que após as formações virtuais ofertadas pela OCLUPI, sentimos a necessidade de diversificar as estratégias de atuação para melhor desenvolver nosso trabalho. Antecipadamente, a fim de não comprometer as atividades regulares de orientação no recomposição da aprendizagem, nem aquelas referentes à docência na rede estadual, elaboramos um esquema de trabalho que fosse possível atuar em todas as frentes sem comprometer nenhuma delas.

Inicialmente, paralelo a uma revisão bibliográfica, fizemos um levantamento dos casos de uso de palavras e expressões faladas localmente, foco da investigação, a fim de conhecermos particularidades desses usos, procurando entender o que as faz ser o que são. Foi nesse momento que procuraremos discutir os possíveis aspectos semânticos envolvidos nesses falares. Historicamente fomos educados dentro de uma perspectiva diferente de conhecimento linguístico, com destaque para a parte formal e canônica da língua. Assim sendo, a valorização da fala das pessoas comuns, do interior, de certa região geográfica desprivilegiada socialmente, surge como uma estratégia para entender o Brasil real na sua integralidade, a partir de diferentes óticas e áreas de saber. Essa nova visão acarreta transformação dos modos de produzir ciência, de perceber a realidade e, igualmente, no ensino e na pesquisa científica.

Metodologicamente, esta pesquisa se enquadra na categoria pesquisa de campo, uma vez que todo o levantamento foi feito junto a populares do município, das zonas urbana e rural. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que tem o condão de descrever quais palavras e expressões regionais os moradores de Santa Luz – PI utilizam em seu cotidiano. Quanto a forma de abordagem, a pesquisa é qualiquantitativa, posto que para além do número de palavras e expressões arroladas, o intuito foi captar os falares da população local, analisar o contexto e trazer exemplos de sua aplicação.

Para analisar o alcance desses usos, construímos uma ficha própria (de registro de palavras e expressões) com o objetivo de registrar tais palavras e expressões, seu significado e sua intencionalidade, a fim de otimizar o levantamento e facilitar a discussão dos resultados. O registro escrito tem vantagens para a observação de diferentes ambientes e diversas pessoas em situação de comunicação, sendo possível rapidamente anotar informações sobre a fala dessas pessoas e sobre o contexto em que se desenrola o ato de fala. Importante esclarecer que a pesquisa foi realizada na zona urbana e na zona rural do município de Santa Luz – PI.

Ressalte-se que, dado o pouco tempo para o levantamento, a pesquisa foi realizada com 2% da população local, conforme distribuição percentual dos moradores apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a saber: 65,8% das pessoas ouvidas são da zona urbana e 34,2% são da zona rural. A ideia não foi percentualizar a pesquisa, pois se trata de arrolar palavras e expressões faladas localmente para se ter conhecimento do patrimônio linguístico da população santaluzense, porém dada a necessidade de uma referência significativa e consistente, adotou-se esse parâmetro de amostragem simples, já que nela todos os elementos da população têm igual probabilidade de pertencer à amostra, e todas as possíveis amostras têm também igual probabilidade de ocorrer.

No âmbito do levantamento linguístico em si, os critérios adotados aqui para a listagem das palavras e expressões foram: a) o uso recorrente destes falares entre os moradores; b) a predominância desses falares sobretudo entre as pessoas mais idosas. É imperioso esclarecer que não foram pesquisados os falares apenas entre pessoas idosos, apenas dar-se-á mais atenção à forma como eles se expressam utilizando tal léxico, uma vez que esse estrato populacional tem mais vivência e repertório acumulado. Destaque-se que foi feito um levantamento junto aos moradores do município utilizando-se a observação atenta dos falares em diferentes contextos e a anotação do seu aspecto fônico tal qual emitido pelo falante.

Ainda em relação as pesquisas *in loco*, realizada pelos alunos sob nossa orientação, elas transcorreram em horários previamente combinados com alunos e escola, de modo a não comprometer as atividades acadêmicas regulares.

Durante nossas reuniões formativas com os estudantes-pesquisadores, solicitamos que eles apontassem algumas contribuições da OCLIPI para si e também apontassem alguns desafios percebidos. Eis os itens apontados.

Principais contribuições do projeto OCLUPI

1. Melhoria da capacidade de escrita.
2. Superação de defasagens quanto às relações humanas.
3. Melhoria das habilidades de leitura.
4. Desenvolvimento da capacidade de pesquisa com critérios científicos.
5. Visão positiva da própria cultura.

Principais desafios observados durante a pesquisa

1. Conciliar as aulas regulares com o tempo de pesquisa na comunidade.
2. Cumprimento das metas estabelecidas para a pesquisa.
3. Atingir resultados tal como traçados pelo projeto de pesquisa.
4. O calendário dos minitestes e demais simulados chocando com outras atividades já planejadas.

Antes de ir a campo, fizemos encontros orientativos com os alunos-pesquisadores, a fim de dar-lhes suporte teórico e procedimental para o levantamento junto à população local e, dessa forma, obter um retrato mais fidedigno desse falar. Cada estudante recebeu uma meta de produtividade semanal com intuito de sentir-se mais responsável pelo bom andamento da pesquisa e, constatamos que os alunos-pesquisadores cumpriram fielmente a meta estipulada pelo professor orientador.

Figura 2 - Reunião de orientação aos estudantes-pesquisadores na biblioteca escolar.



Fonte: Arquivos do professor orientador (2024).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o levantamento do patrimônio linguístico junto à população local do município de Santa Luz, Estado do Piauí, foram registradas palavras e expressões regionais oriundas desta região da caatinga piauiense, mais utilizadas pela população local, bem como o respectivo significado, além de exemplos que o contextualizem.

Em relação à utilização das palavras e expressões linguísticas de Santa Luz – PI, também foram verificadas as particularidades gráfico-semânticas e a aplicação no contexto de uso. Outro fator importante e observado na consecução desta pesquisa foi a forma como a população mais idosa do município aplica palavras e expressões linguísticas regionais no seu falar diário, o que para nós, contribuiu bastante para o enriquecimento deste trabalho.

Ao longo do período de pesquisa, foi possível captar grande parte do patrimônio linguístico da população santaluzense, uma vez que quando se entende a forma como um povo fala, entende-se melhor suas particularidades como um todo. Por esta perspectiva, vê-se que esta investigação teve uma base na cultura popular, visto que pretendeu trazer à baila os costumes de um povo a partir do seu patrimônio linguístico.

Por sabermos que, historicamente, o homem do interior utiliza palavras e expressões peculiares, a pesquisa percebeu que o conhecimento tradicional sobre si próprio, sua realidade, sua vivência percorreu um longo caminho ao longo do tempo para chegar ao que se conhece hoje. Cabe frisar que conhecimento tradicional pode ser definido como um sistema integrado em que estão presentes as práticas culturais, aspectos sociais e religiosos, assim como a sua íntima relação com a natureza.

Depois de captado o máximo de palavras e expressões faladas pelos moradores de Santa Luz – PI, procedemos ao arrolamento delas, organizando-as em ordem alfabética, trazendo seu conceito, aplicação e exemplificação. Em resumo, compilamos um minidicionário de palavras e expressões locais e este é o produto final desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde tempos muito remotos o falar do povo simples do interior piauiense não tem recebido o devido valor como expressão da sua própria piauiensidade. Em muitos aspectos, as palavras e expressões faladas pelos santaluzenses poderão coincidir com aquelas faladas em outras partes do interior do Nordeste brasileiro. Pudemos confirmar que pela linguagem regional o conhecimento popular e a transmissão dele se veiculam de maneira muito natural e, por isso mesmo, são de importância singular para o aprendizado das gerações futuras, implicando não apenas nos conhecimentos acumulados por uma população específica, mas também no resgate desse conhecimento como forma de autoafirmação.

A preservação e o repasse desse conhecimento linguístico além de contribuírem para uma maior disposição de bens culturais mais acessíveis, também aponta para a possibilidade de geração de riquezas, uma vez que cultura também é fonte de renda. O

caminho já foi aberto pelo conhecimento tradicional e é imperioso que saibamos aproveitá-lo.

A título de síntese, destacamos que o projeto de Olimpíada Científica de Língua Portuguesa - OCLIPI, no âmbito local, enfrentou alguns desafios, sendo o principal a conciliação da jornada escolar dos estudantes pesquisadores, visto que são de uma escola de tempo integral e, portanto, com tempo exíguo para pesquisar junto à comunidade, o que exigiu a adoção de medidas complementares com o objetivo de desenvolver a pesquisa conforme as diretrizes desenhadas pela coordenação geral da OCLIPI. Destacamos também que este trabalho de orientar estudantes da educação básica foi uma experiência enriquecedora na medida em que as trocas se intensificaram e partilhamos dificuldades e conquistas.

Que fique registrado em letras maiúsculas: LEVAMOS MUITO A SÉRIO ESTE PROJETO DE OLIMPÍADA CIENTÍFICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E NOS SENTIMOS GRATIFICADOS POR TRABALHAR PARA QUE O PIAUÍ TENHA LUGAR DE HONRA NO PÓDIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O debate sobre a aplicação da sociolinguística à educação. **Pesquisa e ensino da língua**: contribuições da sociolinguística – ANPOLL. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGAHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**: volume 1. – 7.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

CURRÍCULO DO PIAUÍ- Ensino médio - Caderno 1 e 2. Teresina, 2021.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In:_____. **Portos de passagem**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JULIANO, Ana Cláudia Moraes. **Figuras de Linguagem no Discurso Publicitário**: Análise de Anúncios em Revistas. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, Universidade de Marília, Marília/SP, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma concepção da língua materna**. São Paulo: Ática, 1997.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

CRENCIAIS DO AUTOR

José de Arimateas de Sousa Nunes é professor efetivo das redes municipal e estadual no Piauí há mais de 30 anos. No ensino superior atua há mais de 22 anos. Tem experiência com formação docente, coordenação e orientação pedagógica na educação básica. É mestre em Ciências da Educação com foco no ensino da Língua Portuguesa.

PALMEIRAIS: DOS ESCRITORES AOS GÊNEROS TEXTUAIS

Antonio das Neves de Holanda (Escola - SEDUC)

holandaneves09@gmail.com

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha (Escola - SEDUC)

evevinho@gmail.com

Emanuelli da Cruz Cordeiro de Araújo (Escola - SEDUC)

kassandraalencar59@gmail.com

Isabella Santos da Rocha (Escola - SEDUC)

isabella.hxp@gmail.com

Juliana Rocha da Silva (Escola - SEDUC)

julianarochadasilva29@gmail.com

Luciele Pereira de Farias (Escola - SEDUC)

pereiradefariasluciele30@gmail.com

RESUMO: A abordagem desta pesquisa consiste na classificação das obras literárias de autores palmeiraisenses quanto ao gênero textual. O objetivo geral é propor uma classificação para obras literárias catalogadas. Quanto aos objetivos específicos fazer o levantamento e catalogação das obras livrescas de autores ambientados na cultura, na história e nas tradições do município de Palmeirais (PI); analisar a estrutura, o conteúdo e os elementos das obras a partir de categorias textuais e literárias e classificar as obras quanto ao gênero textual conforme paradigmas e contribuições dos estudos marcuschianos. Sobre o letramento científico, Cunha (2019) trata o letramento científico inter-relacionado com a própria sociedade. Em outra dimensão, partindo para a discussão sobre os gêneros textuais, foco dessa pesquisa, acompanhamos a noção bakhtiniana de que os gêneros textuais refletem uma estabilidade constitutiva e em sua organização compreendem especificidades salientes quanto à forma, quanto ao estilo e quanto ao conteúdo temático (Marcuschi, 2008). A metodologia segue a investigação que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativista, cujo desenvolvimento prescinde de leituras criteriosas no que se refere aos constituintes textuais, marcas de subjetividades, contextos socioculturais e rigor quanto à forma e ao estilo literário subjacentes. Os resultados prototípicos obtidos desse recorte revelaram que tanto a obra de Fábio quanto às obras de Joaquim se enquadram nos gêneros *prosa poética* no caso do primeiro e *poesia filosófica* no segundo.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Escritores; Palmeirais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho compreende uma pesquisa inédita, realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Palmeirais -PI, sobre a classificação das obras literárias de autores palmeiraisenses quanto ao gênero textual e com uma abordagem que transita entre os estudos literários, os estudos de gêneros textuais e o letramento científico. A pesquisa empreendida alinhou-se aos parâmetros e regramentos da Olimpíada Científica

de Língua Portuguesa do Piauí - OCLIPI, cuja proposição visa ao engajamento de alunos e professores da Educação Básica em projetos de iniciação científica.

Dentre os motivos que agenciam a relevância desse trabalho de pesquisa, destacamos: classificar obras de autores locais quanto ao gênero a que pertencem, valorizar obras de autores locais, pois, ao que tudo indica, ainda são desconhecidas pelo público e, segundo motivo, o interesse em mostrar o quanto a literatura tem um papel importante para a cultura do povo de Palmeirais e do Piauí. Acreditamos que essa investigação pode contribuir com a valorização da cultura, da literatura e história da Comunidade, bem como com o desenvolvimento de habilidades inerentes à iniciação científica de alunos da Educação Básica (Brasil, 2018). Por isso, o trabalho constitui um oásis de investigação.

Considerando a natureza instigante dos estudos de gêneros textuais, a pesquisa incorpora como problema o questionamento de Marcuschi (2008, p. 163) “Como é que se chega à denominação dos gêneros?” A percepção de que o reconhecimento das obras de autores de Palmeirais permite compreender aspectos da cultura local, por meio dos elementos presentes no ambiente e espaço do contexto das obras, define a hipótese desse trabalho investigativo.

O *corpus* constituído para as análises contempla obras literárias de escritores palmeiraisenses cuja catalogação e descrição contam com a colaboração de quatro estudantes pesquisadoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Presidente Castelo Branco. Conforme entendemos, são muitos os benefícios à Comunidade, sobretudo, o de reconhecê-la como produtora e difusora de conhecimentos, de história, memória e literatura. Cientes e, a partir disso, visamos transformá-la em fonte de pesquisa para novos trabalhos que virão posteriormente.

Além dessa seção introdutória e da seção de metodologia, o trabalho apresenta uma unidade de fundamentação teórica e outra, de discussão dos resultados. No tópico de fundamentação apresentamos descrições e distinções sobre as noções de letramento e alfabetização científica, bem como elucidamos discussões a respeito da concepção marcuschiana de gêneros textuais a qual nos filiamos nesta investigação. Na seção de resultados, dispomos os dados e tecemos as nossas análises e considerações interpretativas.

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Embora o conceito do termo letramento científico seja novo em pesquisas no Brasil, admitimos que já está presente em trabalhos acadêmicos como pilar e ação intrínseca no processo de apropriação do conhecimento produzido pela ciência. Entretanto, há discussões proeminentes no tocante à aproximação com a noção de Alfabetização Científica.

No âmbito da discussão sobre letramento científico, Cunha (2019) trata o letramento científico inter-relacionado com a própria sociedade. Quer dizer, conforme entendemos que esse conceito vai além da ciência e da tecnologia uma vez que abrange o tratamento dado a concepções amplas sobre as formas de produzir novos conhecimentos e, faz-se necessário articular estratégias que o envolva ao longo da Educação Básica, segundo a BNCC (Brasil, 2018).

Com isso, esse trabalho suscita que tenhamos a compreensão tanto do letramento científico como da alfabetização científica a fim de ancorarmos a discussão e atingirmos os propósitos da pesquisa. Sobre os conceitos desses dois campos, há algumas divergências e convergências se são ou não a mesma coisa, ou se referem-se ao mesmo objeto.

Em nossa proposta, optamos em ficar com a distinção dos termos feita por Chassot (2016), apontada no artigo *Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?* de Anderson Bertoldi (2020). Segundo a qual, a alfabetização científica facilita a percepção do mundo pelo homem, já o letramento visa apropriar-se dos conhecimentos científicos para o alcance de bons resultados à comunidade. Desse modo, alinhamo-nos à percepção de que os indivíduos devem transitar por entre a diversidade de recursos, de ferramentas e dos usos das tecnologias digitais demonstrando diferentes letramentos (Brasil, 2018).

Em outra dimensão, partindo para a discussão sobre os gêneros textuais, foco dessa pesquisa, acompanhamos a noção bakhtiniana de que os gêneros textuais refletem uma estabilidade constitutiva e em sua organização compreendem especificidades salientes quanto à forma, quanto ao estilo e quanto ao conteúdo temático (Marcuschi, 2008). No âmbito do ensino, acompanhamos o que preconiza a BNCC de que os gêneros devem ser trabalhados desde os níveis e etapas mais elementares (Brasil, 2018).

Da mesma forma, encontramos uma definição que entende os gêneros como sendo estáveis e extensos em quantidade (Marcuschi, 2008). Bezerra (2017) discute concepções de gênero considerando os aspectos sócio-históricos. Além disso, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, isto é, apresentados em

estruturas materiais (Teixeira, 2021). Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (Marcuschi, 2002, p. 19).

Essas especificidades que carregam os gêneros textuais também implicam relacionarmos cada texto ao seu contexto de criação, os pormenores e o sentido global preterido pelo autor. E bem mais que isso, ao debruçarmos sobre essas formas estáveis de comunicação, precisamos conhecer a sociedade que estamos inseridos, suas características e conjecturas sociais.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002) são caracterizados muito mais pelo seu teor comunicativo que apenas linguístico e estrutural. Isso chega ao pesquisador como desafio, pois não é tão simples classificar determinado texto em esse ou aquele gênero. Antes de tudo, a ideia de gênero como fruto da sociedade, da história, da arte e da literatura precisa ser assimilada pelo pesquisador.

No que se refere à Teoria da Literatura, Silva (1973) afirma que esta deve ser múltipla a ponto de abranger a diversidade das formas, artes e dos aspectos socioculturais do povo. É assim que o estudo dos gêneros textuais se pauta. A seguir, avançamos com a descrição da metodologia do trabalho.

3 METODOLOGIA

A investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista, cujo desenvolvimento prescinde de leituras criteriosas no que se refere aos constituintes textuais, marcas de subjetividades, contextos socioculturais e rigor quanto à forma e ao estilo literário subjacentes. Adotamos a pesquisa qualitativa em nossa proposta como uma abordagem ampla, associada a outros métodos de investigação e situada que permite construir e reconstruir a realidade (Motta-Roth; Hendges, 2010).

Nesse intento, a investigação foi descritiva, na medida em que mapeou, analisou e demonstrou nuances do material coletado, a saber, as obras: *A vida responde* (Joaquim Mendes, 2006); *Fragmentos de Luz* (Joaquim Mendes, 2010); *As almas da Taboca Redonda* (Fábio Alves Leite, 2022). Além disso, a investigação estabeleceu classificações prototípicas no campo da teoria de gêneros textuais e dos estudos literários.

Considerando a natureza da pesquisa e o *corpus* de análises, a pesquisa foi desenvolvida à luz das bases teóricas e discussões salientes no corpo teórico deste trabalho, mantendo o nome original dos autores das obras. Para tanto, foi definido um grupo

de trabalho constituído por um coletivo de quatro (04) alunos(as) estudantes pesquisadoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Presidente Castelo Branco sob a orientação de um professor mediador.

Os procedimentos de investigação seguiram como categorias as formulações marcuschianas avançadas sobre a identificação, conceituação e descrição dos gêneros textuais. Assim, a investigação foi alinhada às seguintes categorias: “a) Forma estrutural; b) Propósito comunicativo; c) Conteúdo; d) Meio de transmissão; e) Papéis dos interlocutores; f) Contexto situacional” (Marcuschi, 2008, p. 164). Desse modo, na seção destinada às análises essas categorias aparecem dispostas em tabelas identificadas como: Tabela I - Análise das obras de autores palmeiraisenses e Tabela II - Análise das obras de autores palmeiraisenses.

Assim, concebemos os passos e as etapas da investigação. A primeira, foi reunirmo-nos com as estudantes em roda de conversa sobre a temática escolhida para pesquisa. Na segunda etapa, definimos um cronograma caracterizando e descrevendo a função das quatro (04) estudantes da equipe e da direção da escola e tratamos sobre as condições que eles dispunham durante as etapas do trabalho, como seria conduzida. Após isso, na terceira etapa, acordamos uma visita à Secretaria de Cultura. Para fechar o cronograma, orientamos a divisão dos trabalhos e da escrita acadêmica.

Após essas definições, elegemos os aspectos socioculturais, estilísticos e formais fundados na Teoria Literária. Logo, quanto aos procedimentos de coleta de dados, assim os definimos:

01 Quanto ao método:

() De campo (x) Bibliográfica () Documental

02 Quanto aos objetivos:

() Explicativa (x) Descritiva

03 Quanto à forma de abordagem:

() Quantitativa (x) Qualitativa () Quanti-qualitativa

04 Local e fontes dos dados

Secretaria de Cultura de Palmeirais-PI;

Consulta a obras literárias, livros, artigos e trabalhos acadêmicos.

05 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Leitura das obras literárias, caracterização da estrutura das obras, análise do conteúdo das obras, aplicação de questionário aos escritores e construção de dados e resultados;

Com base nisso, adiantamos que as interpretações requeridas vislumbram a conceituação inaugural de Gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008). A seguir, constituímos a seção para delimitamento dos dados e discussão dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do questionário aplicado aos escritores locais (palmeiraisenses): Joaquim Mendes e Fábio Alves Leite, elaboramos uma tabela que compara as características das obras de ambos os autores com os critérios marcuschianos sobre a definição de gênero textual. Nesse caso, as estudantes pesquisadoras participaram ativamente das discussões e registros dos dados.

Os resultados prototípicos obtidos desse recorte revelaram que tanto a obra de Fábio quanto às obras de Joaquim se enquadram, respectivamente, nos gêneros: *Prosa poética* e *Poesia filosófica*.

Tabela 1 – Análise das obras de autores palmeiraisenses

Critérios marcuschianos	Obra: “As almas da Taboca Redonda”, de Fábio Alves Leite	Obra: “A vida responde”, de Joaquim Mendes	Obra: “Fragmentos de luz, de Joaquim Mendes”
Forma estrutural	Obra escrita em versos	Obra escrita em versos	Obra escrita em versos
Propósito comunicativo	Valorizar a tradição católica.	Trazer à tona aspectos subjetivos e intimistas sobre a vida.	Apresentar alternativas otimistas para a vida das pessoas.
Conteúdo	Amor entre dois jovens.	Reflexões filosóficas/poéticas sobre a vida cotidiana.	Motivacional.
Meio de transmissão	Fé católica.	Manual filosófico.	Experiências de vida.
Papéis dos interlocutores	Personagens principais e secundárias.	O homem como centro de sua vida.	O homem como centro de sua vida.

(continua)

Contexto situacional	Meados do século XIX.	A vida contemporânea.	A vida contemporânea.
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Fonte: Questionário aplicado aos autores, dados da pesquisa, 2024.

Considerando os achados da investigação dispostos na tabela 1, percebemos, por um lado, uma escrita engajada não só com os aspectos sociais, históricos, políticos. Mas também, com as subjetividades humanas ligadas às crenças, aos valores, e à espiritualidade. A esse respeito, avançamos os olhares para além dos aspectos formais, visando desvelar os propósitos comunicativos dentre outras categorias (Marcuschi, 2008). Por outro lado, os autores trabalham uma linguagem poética, ao tempo em que tecem descrições, recuperam narrativas locais ou filosofam sobre a vida, o cosmo, o Homem ou sobre si mesmos. É interessante destacarmos a concepção dos espaços e das identidades locais restituídos nas obras, de maneira que, requer dos leitores conhecimentos variados sobre a história, a cultura, as artes e as transformações por que passam os lugares e os sujeitos do mundo.

Em um segundo momento, aplicamos o questionário ao escritor Ronério José Ribeiro de Sousa, bem como entrevistamos a Senhora Carmem Maria Almeida, escritora e viúva do escritor Palmeiraisense Osandy Ribeiro Teixeira (*in memoriam*), também entrevistamos Livia Poesia, filha de Nilo Carvalho Neto Sambaíba “Neto Sambaíba” (*in memoriam*) escritor, poeta e advogado de Palmeirais.

Sobre a obra de Ronério José de Sousa, tratar-se de um livro pertencente ao gênero crônica, como se pode observar na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Análise das obras de autores palmeiraisenses

Critérios marcuschianos	Obra: “Aqui e Acolá”, de Ronério José Ribeiro”
Forma estrutural	Obra escrita em prosa
Propósito comunicativo	Identificar-se no espaço onde vive.

(continua)

Conteúdo	Situações do cotidiano.
Meio de transmissão	Saudosismo e subjetividade.
Papéis dos interlocutores	O homem e seu lugar.
Contexto situacional	A vida contemporânea.

Fonte: Questionário aplicado aos autores, dados da pesquisa, 2024.

Em nossas investidas sobre os dados da tabela 2, aludimos aos aspectos do cotidiano local retratados nas obras, possibilitando-lhes estilo, fluidez e liberdade quanto às estruturas formais (Marcuschi, 2008). Nisso, atribuímos sua identificação com o gênero Crônica Poética.

A partir de duas entrevistas realizadas entre os dias 13 e 14 de novembro de 2024 via aplicativo mensageiro *WhatsApp*, produzimos duas mini biografias dos escritores palmeiraisenses: Nilo Carvalho Neto Sambaíba (*in memoriam*) e Osandy Ribeiro Teixeira (*in memoriam*), que podem ser conferidas a seguir.

a) *Minibiografia de Nilo Carvalho Neto Sambaíba*

Nilo Carvalho Neto Sambaíba nasceu no dia 07 de julho de 1955 no Povoado Baixa-Fria, município de Palmeirais-PI. Estudou o curso técnico em eletrônica na Escola Técnica e graduou-se em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Publicou os livros “Um Maluco Inteligente”, “Faz Medo ter Coragem”, “O Grito dos Mudos”, “Quem Cassou, Porque Cassou, Como Cassou-se Mão Santa”, “Função Biológica do Beijo”, *El grito de los mundos*, publicado na Argentina e “Antologia Poética de Neto Sambaíba.” Foi fundador da Casa de Poesia do Piauí, participou ativamente da geração Mimeógrafa, foi membro do Conselho universitário da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Foi secretário geral, vice-presidente e presidente da Academia de Letras do Médio Parnaíba-PI (2013-2014) com jurisdição em 24 municípios e um público de 480 mil habitantes. Também foi presidente da União Brasileira de Escritores no Piauí (UBE-PI), membro titular da Academia de Letras de Sete Cidades-PI, membro titular e articulador de Cultura Internacional do Mercosul Cultural Argentina.

Expôs os seus livros em todos os estados do Brasil e na Alemanha. Em Palmeirais ele sempre quis que os filhos daqui não precisassem sair dessa cidade para estudar, ele queria o desenvolvimento do município. Chegou a escrever um hino para a cidade, gravado na voz do ilustríssimo My Brother¹. Nos ensinou a amar Palmeirais. Pai de três filhos (dois homens e uma mulher), avô de oito netos (quatro homens e quatro mulheres), faleceu em 27 de agosto de 2021.

b) *Minibiografia de Osandy Ribeiro Teixeira*

Osandy Ribeiro Teixeira nasceu na fazenda Miroró -MA no dia 09 de novembro de 1935, mas registrado como nascido no Piauí em Belém, atual Palmeirais-PI. Formou-se em Economia no Rio de Janeiro. Publicou oito livros: “Contribuições Brasileiras às Ciências Econômicas”, “Agro-Econômico” ano I, “Agro-Econômico” ano II, “Diagnóstico Perspectivo para o Projeto de Colonização ao longo da Rodoviária Cuiabá-Santarém”, “Economia Segurancial”, “Piauí a hora da verdade”, “Planejamento Regional Fundamentação Teórica e Prática” e “Pesquisa das instituições relacionadas com a economia agrícola da Região Norte.”

Casado com Carmem Almeida, tiveram três filhos e quatro netos. Osandy coordenou o estudo para criação da divisão de Mato Grosso e implantou o Estado de Mato Grosso do Sul. Faleceu no dia 06 de outubro de 1987 em Teresina-PI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico da investigação revelou resultados significativos da pesquisa.

Com efeito, visando a difusão e compartilhamento dos meandros do trabalho, organizamos o **I Sarau literário da Unidade Escolar Presidente Castelo Branco (UEPCB)** (grifo nosso), evento que apresentou os resultados da pesquisa, leitura de biografia dos escritores, além de os alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino, gestão escolar da Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, Secretaria Municipal de Educação – SEME, Prefeitura Municipal de Palmeirais e professores interessados na temática e afins com a pesquisa. Houve a apresentação dos dados e a catalogação das obras por parte das

¹ Nome fantasia do cantor e compositor Jone Lopes, carioca, mas que recebeu o título de cidadão teresinense em 2015. Faleceu em 10/06/2018.

alunas/pesquisadoras na sede da Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, São Joaquim, zona rural de Palmeirais-PI.

Conforme anunciamos, o trabalho constituiu-se de saberes e estratégias direcionadas à participação no evento Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí. Por isso, essa ação foi transmitida pelas redes sociais da Unidade Escolar Presidente Castelo, bem como no canal da plataforma *Youtube* e registrada no *site* da Prefeitura Municipal de Palmeirais.

No tocante à investigação propriamente dita, as análises permitiram que a equipe pudesse (re)conhecer aspectos importantes e constitutivos das obras de autores palmeiraisenses, uma vez que o questionário aplicado aos autores pôde enriquecer o trabalho. Além disso, esse recorte abriu espaço para mais indagações e achados da escrita local. Ficou claro que há uma riqueza intelectual nas produções literárias de Palmeirais, sobretudo com temáticas religiosas e sociais. E ainda, a delineação de uma escrita trabalhada muito próxima da prosa, mesclando elementos poéticos e filosóficos.

A rigor, defendemos que os benefícios à comunidade são grandes, pois vão desde a valorização das obras dos autores da “terrinha” ao incentivo à leitura dentro e fora dos espaços escolares. A pesquisa também mostrou que há muito a ser pesquisado no campo da literatura de Palmeirais. Como nos trabalhos de pesquisa em geral, tivemos que superar algumas adversidades durante o percurso. Pelo fato das alunas/pesquisadoras serem principiantes e de locais diferentes da Zona rural de Palmeirais, houve o risco das atividades planejadas falharem ou até mesmo de não desenvolvermos a pesquisa.

Dentre os fatores que dificultaram o curso da investigação, destacamos: a falta de tempo para as reuniões/encontros e o acesso limitado ou inexistente às obras foi também forte empecilhos nessa jornada. Mas, para todos esses pormenores, a curiosidade pelo conhecimento e a força de vontade da equipe foi sempre maior. E o foco foi mantido do começo ao final, pois sabíamos das barreiras, bem como do esforço que deveríamos fazer.

Defendemos, portanto, a contribuição deste trabalho para os estudos dos gêneros textuais à luz dos pressupostos marcuschianos e fomentar na Comunidade o reconhecimento da arte literária expressa nas obras de autores de Palmeirais. É algo inédito no município, por isso, deixa para estudos posteriores análises prementes do contexto, estrutura, temática e religiosidades dos trabalhos pesquisados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

CUNHA, R.B.s. **Por que falar em letramento científico? Raízes do conceito nos estudos da linguagem**. Campinas, SP: Estante Labjor/Nudecri/Unicamp; 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. cap. 2. p. 27-49

TEIXEIRA, A. Gênero, ensino e escrita na educação básica. **Revista Linguística Rio**, v. 7, n.2, ago.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/v7n213.pdf>. Acesso em: nov. de 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Antonio das Neves de Holanda possui graduação em Letras Português - UFPI (2021), especialização em Literatura e Ensino - UEMA (2023) e especialização em Língua Portuguesa e formação para a carreira nos anos finais do Ensino Fundamental - UFPI (2024). É professor de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em Palmeirais-PI. Professor mediador/orientador da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

Evando Luiz e Silva Soares da Rocha, professor Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGEL - da Universidade Federal do Piauí - UFPI (2024). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Multiletramentos - GLAMULTI (2021). Professor colaborador da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

Emanuelli da Cruz Cordeiro de Araújo, estudante pesquisadora, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, membro da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

Isabella Santos da Rocha, estudante pesquisadora, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, membro da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

Juliana Rocha da Silva, estudante pesquisadora, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, membro da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

Luciele Pereira de Farias, estudante pesquisadora, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, membro da equipe participante da Olimpíada Científica do Piauí - OCLIPI, 2024.

O INTERNETÊS/ESCRITA VIRTUAL E SUA INFLUÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO DO PIAUÍ – PI

Vanessa de Assis Nascimento (CETI Darcy Ribeiro)
vanessapsi.17@hotmail.com

Ângela Suelen Barros de Oliveira (CETI Darcy Ribeiro)
suelenbarrosdeoliveira@gmail.com

Deidre Ribeiro do Espírito Santo (CETI Darcy Ribeiro)
deidreribeiro084@gmail.com

Everton Diogo Soares da Silva (CETI Darcy Ribeiro)
evertonsilvasoares141@gmail.com

RESUMO: O trabalho tem como objetivo geral analisar se os professores de Língua Portuguesa observam a utilização da escrita virtual pelos alunos em sala de aula ao elaborarem suas produções escolares. A escrita evolui constantemente e isso traz benefícios e malefícios quando se pensa nela no contexto virtual. No internetês, as palavras não são escritas corretamente, isto é, não obedecem às regras gramaticais. É como se fosse um código, dialeto próprio do mundo virtual (Fruet et. al, 2009). A metodologia usada foi a pesquisa de campo, onde através de questionários, os participantes da pesquisa responderam sobre o uso ou não da escrita virtual em sala de aula, o conceito do internetês, o tempo que ficam conectados e a influência para a aprendizagem, dentre outras indagações. Como resultado, constatou-se que mais da metade dos entrevistados (57,14%) usam ou já utilizaram a linguagem virtual em suas produções textuais, sugerindo que o internetês está interferindo na escrita padrão ensinada nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre as principais palavras citadas pelos discentes na qual fazem uso de abreviações são: pq (porque), cm (como), q (que), vc (você), vdd (verdade). A professora entrevistada reforçou o uso de “vc” em suas atividades algumas vezes.

Palavras-chave: Alunos; Escrita Virtual; Internetês; Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se, neste artigo, demonstrar se o uso recorrente da internet está interferindo de modo negativo na escrita culta dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II durante as aulas de Língua Portuguesa, aquela ensinada em sala de aula, visto que a escrita virtual (internetês) torna a conversa mais dinâmica e mais próxima do diálogo diário entre os discentes.

Praticamente todas as pessoas utilizam ou já utilizaram a internet, principalmente quando se fala de adolescentes e jovens, pois são os que mais têm acesso e maior facilidade em utilizar os recursos digitais. Observa-se, diante disso, que o uso recorrente entre eles influencia na escrita culta, aquela ensinada na gramática formal, visto que a

escrita virtual (internetês) torna a comunicação mais rápida e próxima ao discurso face a face que se tem com o outro diariamente.

O internetês é uma das práticas possíveis da linguagem, partilhada entre os adeptos do computador com acesso à internet. Somente os internautas conseguem entender esses termos, por serem usados principalmente nas salas de bate-papo, transformando a língua quase em um código, visto que é uma simplificação de palavras para que o diálogo se torne mais rápido.

Este trabalho focaliza sua atenção na seguinte problemática: o internetês/escrita virtual interfere na grafia da Língua Portuguesa dos alunos em sala de aula? É uma forma de analisar como está a visão dos pesquisadores da Língua Portuguesa em relação à escrita do aluno diante da grande invasão da tecnologia dentro do mundo escolar e de sua importância em auxiliar os professores e alunos a se relacionarem melhor com a internet, apropriando-se das diversas maneiras de linguagens existentes no cotidiano escolar.

O motivo da pesquisa tem como relevância a influência do internetês na escrita dos alunos em sala de aula, principalmente dos matriculados no 9º ano da rede pública, visto que por conta da idade acredita-se que têm maior contato e acesso com a internet e suas redes sociais. Soma-se a isso que as inovações das tecnologias digitais ganharam espaço com características próprias. Por isso, os professores de Língua Portuguesa devem ficar atentos com esses novos gêneros digitais para orientar os alunos a entenderem como e quando devem usar o internetês e a gramática formal.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se há comprometimento da Língua Portuguesa por meio da utilização da escrita virtual (internetês) pelos alunos do 9º ano em sala de aula nesta disciplina, tendo como objetivos específicos: verificar se existe a utilização da escrita virtual entre os alunos do 9º ano, investigar as influências da internet na escrita dos estudantes do 9º ano em seus textos e destacar as principais alterações do internetês com relação à norma culta que os alunos utilizam.

Destaca-se que, para que esse tipo de linguagem não comprometa a grafia correta das palavras, os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, devem trabalhar esse aspecto para que seus alunos não venham a substituir a escrita correta. Além disso, a escola deve proporcionar capacitação aos docentes para que eles se enquadrem a esse novo modelo de ensino-aprendizagem que está cada vez mais presente na vida escolar. Em outras palavras, analisar e modificar o ensino tradicional e perceber que os recursos digitais auxiliam no conhecimento e desenvolvimento dos discentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História da Escrita

Durante um longo período não existia nenhum tipo de escrita, visto que sua evolução só teve início há 5.000 anos com os sumérios na Mesopotâmia. Esse povo criou a escrita cuneiforme para marcar quantidade e é considerado o sistema mais antigo. Somente 1.500 anos depois que houve a criação de outro sistema da escrita com os chineses: o ideograma (Santos, 2015).

No oriente antigo, a escrita egípcia hieroglífica também tem sua importância. Apesar de o significado da palavra remeter à religiosidade, ela foi bastante utilizada para “pintar” inscrições na madeira, na louça de barro e em outros materiais, além da pedra e para documentos “escritos” em papiro. As que ainda resistem ao tempo são do terceiro milênio a.C. (Queiroz, 2005).

Queiroz e Souza (2001; 2005) relatam que o Egito desenvolveu a escrita hieroglífica e através dela pintavam-se em muitos materiais, como madeira, pedra, louça de barro e papiro. Existiram diversos sistemas de escrita, quase todos baseados na ideografia, ou seja, na representação das ideias por meio de pinturas ou desenhos. A escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica representam o desenvolvimento desses sistemas de escrita, culminando no uso de sinais com valor fonético. Depois de algumas descobertas, surgiu gradualmente o quadro de uma forma prototípica de escrita alfabética, a norte-semítica, formada por vinte e dois símbolos escritos uniformemente da direita para a esquerda: uma escrita consonântica, agora tida como o antepassado direto das escritas hebraica, moabita, fenícia, aramaica e grega, e que teve a sua existência definitiva nos últimos séculos do segundo milênio a. C.

Segundo Queiroz (2005), outros povos (Israel, fenícios e Aram) tiveram sua importância para expandir e revolucionar a nova forma de escrita, principalmente os fenícios que tiveram seu alfabeto adotado e adaptado pelos gregos, tornando-se o principal nas escritas alfabéticas no Ocidente. O latim, língua dos romanos, também fez uso do alfabeto grego.

Neste sentido, o autor citado destaca o desenvolvimento gradual dos sistemas de escrita, que começou por meio dos desenhos e pinturas e culminou na representação alfabética, fazendo com que a sociedade melhorasse sua comunicação entre eles e pudessem deixar registrado as informações pertinentes para as próximas gerações, tanto no Oriente como no Ocidente. Alguns povos tiveram a função de espalhar a escrita e outros

a adaptavam como preferiam para facilitar, como foi o caso dos fenícios e gregos, respectivamente.

“Por escrita entende-se não somente a forma ortográfica, mas também outras características necessárias no ato de escrever, tais como aquelas que podem contribuir para a transmissão e compreensão das ideias do autor” (Souza, 2001; Deps, 2005, apud Santos, 2015).

É atribuída à escrita o progresso da tecnologia que vivemos no século XXI, visto que sua criação pelo homem impulsionou toda a humanidade em relação ao conhecimento. As escolas mudaram o jeito de ensinar seus alunos, passando da obrigação de escrever corretamente as palavras e chegando na valorização dos gêneros textuais, que se aproximam mais do linguajar diário deles, tornando assim mais interessante a aprendizagem, já que segundo Perini, no Brasil não nos comunicamos da mesma forma que nos ensinam na escola.

2.2 Internetês ou escrita virtual – que expressão é essa?

O ato de escrever ainda se transforma e atualmente, vê-se na internet que algumas palavras estão sendo escritas de forma abreviadas e/ou reduzidas, mas que a comunicação acontece de forma eficaz e veloz, caracterizando o internetês.

Para exemplificar o que foi dito, palavras como “porque”, “hoje”, “casa”, “você” são grafadas como: “pq”, “hj”, “ksa” e “vc”, respectivamente no mundo virtual. São justamente essas reduções e/ou abreviações das palavras que caracterizam a expressão internetês. De acordo com Santos (2015), a escrita virtual é um tipo de linguagem própria da internet que pode ser considerada adequada para este contexto informal e que se aproxima muito com a língua falada face a face diariamente, ou seja, da linguagem coloquial.

No Brasil, essa linguagem utilizada na internet é denominada netspeak, ou internetês, e surgiu como consequência da revolução tecnológica e da internet. É um uso criativo de comunicação escrita, via plataformas digitais, que surgiu junto com as inúmeras facilidades que a internet proporcionou para todos os seres humanos no século XXI. Dito de outro modo, os internautas, principalmente os mais jovens, isentos de qualquer regra gramatical, criaram uma gama de neologismos, abolindo pontuação, acentuação, unindo e encurtando palavras (Alves, 2014).

Caracteriza-se por ser uma conversa em tempo real entre duas ou mais pessoas e não há preocupação com as regras gramaticais nem tempo de planejar o que escrever, pois é uma comunicação ágil entre internautas (Souza, 2001).

Uma nova forma de escrita característica dos tempos digitais foi criada. Frases curtas e expressivas, palavras abreviadas ou modificadas para que sejam escritas no menor tempo possível – afinal, é preciso ser rápido na Internet. Como a conversa é em tempo real e pode se dar com mais de um usuário ao mesmo tempo, é preciso escrever rapidamente (Othero, 2004, p.23).

Pode-se dizer que a despreocupação com as regras gramaticais e a informalidade fazem das mensagens que os internautas trocam entre si uma simulação quase perfeita da língua falada. No entanto, as conversações em tempo real são mais interessantes pelo fato de os interlocutores não disporem de tempo para fazer um planejamento prévio de seu discurso. Nesse caso, a troca de mensagens tem de ser rápida, sem perda de tempo. Isso faz com que os internautas tenham que criar abreviações, símbolos e sinais que tornem mais rápida a comunicação (Falcão, 2012; Miglio, 1998).

Os autores acima citados defendem que esse tipo de comunicação é uma imitação do diálogo que ocorre quando se está presente com uma ou várias pessoas, na qual não tem como pensar na construção de frases de acordo com a gramática formal. No início, pode parecer estranho para alguns, mas têm que se adequar porque senão ficarão perdidos na conversa que acontece sem perda de tempo.

Além disso, apresenta uso constante de onomatopeias que representa um som ou destaca alguma sílaba, há a redução ou cortes de palavras em alguns vocábulos, marcação de sílabas tônicas por meio do uso da letra “h” no fim do vocábulo como em: “eh” (é); “soh” (só), mudança na representação padronizada dos sons nasais e pelo uso de gírias: naum (não); pontuação excessiva pelos internautas: “oi!!!!!!!”; “o q???????” (Pontes, 2016).

De acordo com Souza (2001), o internetês é o linguajar de quem utiliza a internet. Ela difere da linguagem formal por ser uma conversação em tempo real, onde não é necessário digitar todas as palavras corretamente para não perder tempo. É vista como uma variação da língua.

É uma prática comum em todas as faixas etárias, sobretudo para adolescentes e jovens, agilizarem as conversas e também usarem emoticons em suas redes sociais e nos bate-papos para se tornarem mais atrativos. O que fez surgir novos hábitos, em especial na escrita/digitação entre os internautas, sendo que as pessoas, de modo geral, se adaptaram fácil e rapidamente às novas tecnologias para facilitar a comunicação e ganhar mais tempo, através da criação de códigos para registrar a fala por meio da escrita (Araújo, 2014).

Vale destacar que o internetês, portanto, não pode ser visto como uma ameaça ou erro da norma padrão ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, mas como uma forma de

comunicação informal no mundo virtual, já que faz uso de palavras abreviadas do idioma, em que os adeptos desse dialeto devem ficar atentos para não os usar em trabalhos e/ou documentos oficiais. Além do mais, demonstra que a língua é um sistema vivo que ainda evolui com o passar das gerações.

Além disso, deve-se destacar a influência das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) na aprendizagem da Língua Portuguesa. É considerada TIC's qualquer recurso tecnológico que transmite informação, tais como: televisão, rádio, foto, revista, livro, computadores, vídeos, celular, etc. (Morelatti, 2011). Elas proporcionaram mudanças no comportamento, na interação social e na aquisição de aprendizagem do homem.

Para Cegala (2008) e Carvalho (2012), o ensino da Língua Portuguesa é considerado pela maioria dos estudantes como desinteressante, por isso que os discentes devem planejar outras metodologias que mude esta visão deles e passem a gostar da disciplina, que é através dela que aprendemos a falar e escrever corretamente a língua adotada no Brasil. Partindo desse conhecimento, é que Souza acredita que não haverá a confusão de onde utilizar a escrita virtual e a diferença entre linguagem formal e informal ficará clara.

A presença das TIC'S no ambiente escolar veio para melhorar a vida de todos, no entanto, é um desafio para os professores que não cresceram na era digital. Diante disso, é necessário que o docente aprenda a utilizá-las de forma correta para que sejam inseridas no âmbito escolar e deixem de ser vistas apenas como instrumento marginalizado. Elas são uma ferramenta importante para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, por isso é essencial pensar como introduzir na educação de forma definitiva (Souza, 2015).

Chega-se à conclusão de que a cada dia os jovens estão mais conectados, vivem mais no mundo virtual do que no real. Transmitir para o aluno que a linguagem virtual é diferente da linguagem padrão da norma culta, que a informal só poderá ser usada em ambiente virtual e não trazê-la para a vida escolar. Além de não deixar de lado o letramento tradicional para que não parem de escrever no papel. E para aqueles que não têm interesse ou acesso ao mundo digital, atualmente é uma necessidade não apenas para a educação, mas de sobrevivência (Xavier, 2005, p.8).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza, quanto à fonte dos dados, como um estudo de campo, pois analisamos em lócus se os professores de Língua Portuguesa observam a utilização da escrita virtual pelos alunos na sala de aula. Nesse âmbito, o método de estudo empírico

utilizado se dá, segundo Gil (2002), por ser uma investigação que tem como fonte de dados os agentes da sala de aula de Língua Portuguesa, discente e docente.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, aquela na qual, segundo Gil (2002), o pesquisador faz a descrição das características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Em relação à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que a abordagem dos dados requer ações analíticas, a partir da identificação de concepções e orientações para a formação do aluno pesquisador na Educação Básica. Essa abordagem trata da subjetividade do problema investigado, visando a sua descrição de forma interpretativa (GIL, 2002).

Os dados provieram de questionários para os estudantes e a professora de Língua Portuguesa – cinco questões cada, sendo três perguntas subjetivas e duas objetivas para os alunos e todas as cinco subjetivas para a docente.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a junção da pesquisa bibliográfica e a de campo. Primeiramente, houve uma seleção de artigos científicos no site de busca (Google) acerca do tema internetês, o contexto da escrita e sua incidência no uso pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, além do uso das TICs em sala de aula.

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola do município na cidade de Bom Princípio do Piauí – PI: Escola Municipal Ginásio Teresinha de Jesus Marques Rabelo, localizada na Avenida Ceará, s/n, bairro Centro, com alunos e a professora de Língua Portuguesa do 9º ano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A população amostral da pesquisa foi constituída de 35 (trinta e cinco) alunos matriculados no 9º ano da rede pública do ensino fundamental II, sendo 22 (vinte e dois) do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino, com idade entre 13 a 18 anos e 1 (uma) professora de Língua Portuguesa, visto que somente ela leciona em todas as turmas deste ano na escola.

Desse modo, segue a tabela 1, destacando a porcentagem de composição dos participantes na pesquisa.

Tabela 1 – Dados dos participantes

Variáveis	Quantidade	%
Sexo		
Masculino	22	77
Feminino	13	23
Idade		
13 anos	1	2,86
14 anos	9	25,71
15 anos	14	40
16 anos	9	25,71
17 anos	1	2,86
18 anos	1	2,86
Total	35	100

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Quanto à análise das questões, elas serão elencadas separadas em subtítulos docente e discente, respectivamente.

4.1 Docente

O questionário para a professora é composto por 5 questões abertas. Na primeira pergunta buscou-se saber como é percebido o uso do internetês, na qual foi respondido que é uma modalidade de escrita muito utilizada hoje em dia e que a escrita virtual incentiva a comunicação por mensagens de diferentes formas.

Na questão dois, perguntou-se à professora se já se deparou com marcas da linguagem virtual quando os alunos elaboraram uma produção textual e se já havia ensinado a eles a diferença entre linguagem formal e virtual. Segundo ela, os alunos costumam abreviar algumas palavras em seus textos, por exemplo: você, eles escrevem “vc”. Apesar de já ter mostrado as diferenças dos tipos de linguagem, além de ensiná-los que em produções textuais deve-se usar apenas a linguagem formal.

Para a questão três procurou-se saber, baseando-se na pergunta anterior, como a professora trabalhou o uso da linguagem da internet na sala de aula, visto que sua resposta anterior foi afirmativa quanto a utilização da linguagem virtual por seus alunos. A docente respondeu que mostra as diferenças de uso por meio de textos variados, como as mensagens de aplicativos.

Na penúltima questão, pediu-se para citar os pontos favoráveis e/ou desfavoráveis do internetês em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes. A professora percebe como fator favorável o incentivo à leitura e à escrita e desfavorável a despreocupação em escrever corretamente, o que leva às vezes a um vício de escrever

incorretamente e de modo abreviado determinadas palavras.

Na última questão, a indagação foi direcionada para o motivo da dificuldade dos estudantes em separar a escrita virtual da escrita formal, bem como sua justificação. Para a professora, os alunos apresentam esta dificuldade, porque *“a escrita virtual é bem aceita e eles têm mais facilidade para expressar. Quando a escrita deve ser formal, eles costumam abreviar palavras, tornando assim seu texto incoerente”*.

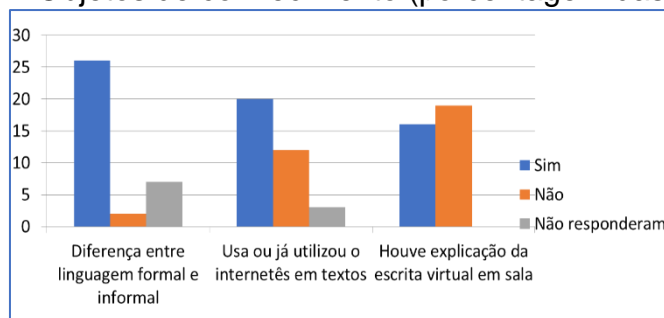
4.2 Discentes

Diante dos conceitos apresentados sobre o internetês, na questão 1, buscou-se saber se os alunos compreendiam a diferença entre a escrita da internet e àquela ensinada na escola. Os resultados demonstraram que 21 (vinte e um) alunos compreendem a diferença e veem a escrita na escola como “certa” e na internet um local onde pode-se abreviar palavras e não se preocupar com as pontuações e ortografia. Apenas 2 (dois) alunos responderam que não há diferença entre esses tipos de linguagem; 5 (cinco) participantes não souberam explicar a diferença das escritas, apesar de afirmarem que eram distintas; 1 (um) participante não respondeu à questão e 6 (seis) não compreenderam a pergunta e responderam de modo aleatório, ou seja, não condizente com o que foi perguntado no questionário.

A questão 2 versou se o aluno usa ou já utilizou a linguagem virtual durante as aulas. Dos 35 alunos, 20 (vinte) disseram que usam ou já utilizaram o internetês em suas produções alguma vez, 12 (doze) responderam que não fazem uso de abreviações de palavras quando estão em sala de aula e 3 (três) deixaram a pergunta em branco. Além disso, eles tiveram que responder nesta pergunta, se esta utilização de linguagem compromete o rendimento escolar deles e justificar. Para esta pergunta, teve-se como respostas: 13 (treze) discentes afirmaram que não há interferência em suas aprendizagens, enquanto 14 adolescentes que há comprometimento no rendimento escola, 1 (um) aluno respondeu que compromete “um pouco” e 7 (sete) não expuseram sua opinião a respeito das indagações realizadas.

Na questão 3, foi perguntado aos discentes se a professora de Língua Portuguesa já havia explicado para eles acerca da linguagem virtual. Como resposta, obteve-se que 16 alunos responderam que sim e 19 afirmaram que ela não havia comentado com eles sobre este conteúdo em sala de aula até o momento. O gráfico 1 explicita as respostas referentes às três questões comentadas.

Gráfico 1 – Objetos de conhecimento (porcentagem das respostas)

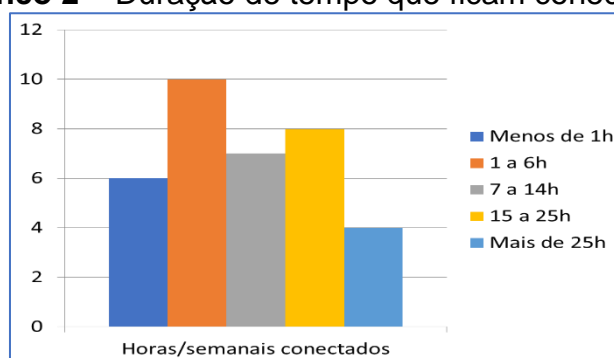


Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na questão 4, a indagação feita foi em relação ao uso da linguagem quando estão acessando as redes sociais e/ou aplicativos instantâneos. Para a opção “*segue as regras de ortografia e gramática*”, somente 4 alunos optaram por essa alternativa; em “*segue as regras gramaticais, mas não há preocupação com a ortografia*”, 10 estudantes assinalaram este item; “*não segue regras e há a grafia da mesma palavra de formas diferentes*”, 11 dos respondentes marcaram essa alternativa; e, 10 adolescentes responderam “*de acordo com a pessoa com a qual fala, apresenta maior ou menor cuidado com a ortografia e as regras gramaticais*”.

Para o último quesito do questionário, eles tiveram que dizer quantas horas semanais, em média, ficam conectados. Dentre as alternativas tiveram como respostas: 6 utilizam menos de 1h, 10 utilizam de 1 a 6h, 7 alunos têm a média de 7 a 14h, para o intervalo de 15 a 25h, 8 discentes deram esta resposta e os que ficam mais de 25h durante a semana foi um total de 4 estudantes, conforme o gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Duração de tempo que ficam conectados



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Nos resultados finais, constatou-se que mais da metade dos entrevistados (57,14%) usam ou já utilizaram a linguagem virtual em suas produções textuais. Isso sugere que o internetês está interferindo na escrita padrão ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a literatura aponta que o internetês é utilizado principalmente por adolescentes

por ser se caracterizar como: despreocupação em qualquer regra gramatical, criação de neologismos, abolição da pontuação e acentuação de palavras, o que une e diminui palavras. É uma imitação da língua falada, que torna o diálogo entre duas ou mais pessoas dinâmico e rápido, (Alves, 2014; Falcão, 2012; Miglio, 1998).

Entretanto, deve-se destacar que esta linguagem informal não pode ser usada em ambientes acadêmicos e quem faz uso dela tem que ficar atento para saber separar e quando escrever determinada linguagem de acordo com a situação para que não comprometa a aprendizagem conforme a norma culta ensina na escola.

Quanto ao outro objetivo, referente às influências da internet na escrita dos estudantes do 9º ano, acredita-se que a quantidade de horas influencia no uso da linguagem virtual, isto é, quanto mais tempo acessando as redes sociais, maiores as chances de transferir a linguagem social para dentro da sala de aula durante a escrita. Entretanto, os resultados desta pesquisa não demonstraram isto. Os participantes da pesquisa em sua maioria disseram que ficam conectados entre 01 a 06 horas por semana, o que vai de encontro ao que diz a literatura: jovens nasceram na era digital e passam muito tempo conectados. Quanto mais acesso a esses recursos, maior o distanciamento da gramática normativa, pois se tem contato com os vários níveis de vocabulário nos textos digitais (Souza, 2001; Santos, 2015). Diante do resultado, acredita-se que alguns participantes não colocaram realmente o tempo que fazem uso das redes sociais, provavelmente por não quererem ser vistos como viciados e que passam mais tempo do que é esperado deles.

Por fim, as principais palavras citadas pelos discentes na qual fazem uso de abreviações são: *pq (porque)*, *cm (como)*, *q (que)*, *vc (você)*, *vdd (verdade)*. A professora entrevistada reforçou o uso de “vc” em suas atividades algumas vezes. Isso acontece apesar de já terem tido explicações em salas de aula quanto às diferenças de linguagem formal e informal, bem como em que contexto elas devem ser utilizadas. Reforçando a concepção de Melo e Santana (2017) que o ato de escrever ainda se transforma e atualmente, vê-se que na internet que algumas palavras estão sendo escritas de forma abreviadas e/ou reduzidas, mas que a comunicação acontece de forma eficaz e veloz, o que caracteriza o internetês (Santos, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central deste trabalho foi sobre a escrita virtual, a qual está prevalecendo no tempo que vivenciamos. Por isso foi pertinente traçar o histórico da escrita desde a antiguidade até hoje, passando por todos os instrumentos até chegar à tela do computador.

A escrita é considerada uma das mais importantes descobertas do homem, visto que tornou possível o registro das informações de uma geração para outra, além de melhorar a vida em sociedade. Comunicar-se escrevendo tornou uma prática frequente no século XXI, por conta dos aplicativos, sobretudo, do *Whatsapp*, bate-papos e outros gêneros textuais que fazem uso da escrita na internet para troca de mensagens.

Diante disso, a metodologia do ensino tradicional deve ser acrescida de atividades envolvendo as mídias e tecnologias, como criação de blogs, uso de músicas, *webquests*, dicionário eletrônico, dentre outras inúmeras sugestões passíveis de serem aplicadas durante as aulas. As escolas brasileiras ainda devem melhorar muito quanto à utilização da internet nas aulas, principalmente as do ensino público, uma vez que os alunos só têm a ganhar em sua aprendizagem e é algo que irá chamar a atenção deles por se tratar do que gostam e a aula se tornará mais dinâmica e prazerosa, já que, muitas vezes, os professores que prezam pelo ensino tradicional não utilizam as TIC's durante suas aulas e somente a mencionam. Por fim, é de responsabilidade dos professores, principalmente os de Língua Portuguesa, explicar o que é o internetês, sua importância e aplicabilidade, destacando que devem separá-lo da linguagem padrão que aprendem nas escolas.

Concluiu-se, pois, que o internetês, apesar de ser considerado uma nova forma de escrita não gerará o desaparecimento total das outras já existentes, pois a escrita formal é imprescindível para as demais áreas da sociedade, principalmente a escolar e o mercado de trabalho.

Espera-se, portanto, que este trabalho contribua para o avanço de pesquisas, seja de campo e/ou bibliográfica que nem este, em torno da escrita virtual em todo o país, e que as discussões suscitadas aqui auxiliem os docentes na conscientização e importância deste gênero textual tão difundido no contexto da sociedade moderna e estimule estudos futuros envolvendo esta temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. C. O internetês e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. In: **CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE**

AMÉRICA LATINA, 17, 2014, João Pessoa – Paraíba, 2014. Disponível em:
<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1166-2.pdf> . Acesso em 23 ago. 2024.

ARAÚJO, C. M. G. de. **A influência do internetês na ortografia da produção textual em língua portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental**. Monografia apresentada ao Centro Universitário De Brasília – Uniceub, 2014.

CARVALHO, M. de. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e ensino aprendizagem da Língua Portuguesa – implicações na formação do professor**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Taubaté – SP, 2012.

CEGALA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FALCÃO, S. B.. Linguagem da internet: do virtual para o não virtual. In. **Esfera Comunicação. Revista online. ISSN 1983.2583**, 2012. Disponível em
http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Sabrina.pdf . Acesso em: 05 de set. de 2024.

FRUET, et. al. Internetês: ameaça ou evolução na língua portuguesa? In: **Revista da ANPOLL**. n 1 São Paulo, Anpoll26, 2009, p. 1-286. Disponível em:
<https://doi.org/10.18309/anp.v1i26.131> . Acesso em 10 de setembro de 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, E. A. de; SANTANA, F. P. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-SE. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.3, n.1, p. 21 - 34, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/231535/28798> . Acesso em 23 set. 2024.

MIGLIO, M. Conversando em internetês. **Internet.br**, Rio de Janeiro, p. 32-35, nov.2001.

MORELATTI, M. R. M. **Um novo olhar sobre TIC e Educação Matemática**. Programa de Pós Graduação em Educação – Departamento de Matemática, Estatística e Computação. Presidente Prudente: Unesp, 2011.

OTHERO, G. de A. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visãolinguística de nosso idioma na era digital**. Novo Hamburgo: Othero, 2004.

PONTES, M. J. S. **A influência da linguagem digital no desenvolvimento da escrita**. Guarabira. Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2016.

QUEIROZ, R.C.R. **A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual**. In: Informação, conhecimento e sociedade digital. In: VI CINFOM – ENCONTRO NACIONAL DECIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO. Salvador, 2005. Disponível em:
http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/RitaQueiroz.pdf . Acesso em 25 de ago. de 2024.

SANTOS, J. L. dos. **Entre a internet e a escola: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2015.

SOUZA, D. S. G. de. **A Influência da Internet no domínio da escrita: análises e inferências**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis. UFSC, 2001.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6805216-Letramento-digital-e-ensino-antonio-carlos-dos-santos-xavier-ufpe-1.html>. Acesso em: 25 de set. de 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Vanessa de Assis Nascimento, graduada em Letras-Português e Psicologia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela CEAD/UFPI; especialista em Psicologia do Trânsito e professora de Língua Portuguesa no CETI Darcy Ribeiro – SEDUC/PI.

Ângela Suelen Barros de Oliveira, cursando o 2º ano do Ensino Médio no CETI Darcy Ribeiro concomitante ao Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas.

Deidre Ribeiro do Espírito Santo, cursando o 2º ano do Ensino Médio no CETI Darcy Ribeiro concomitante ao Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas.

Everton Diogo Soares da Silva, cursando o 2º ano do Ensino Médio no CETI Darcy Ribeiro concomitante ao Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas.

REGISTRO DAS VARIANTES LINGUÍSTICAS E PRECONCEITO LINGUÍSTICO ENTRE ALUNOS DA ZONA RURAL: UM ESTUDO DE CAMPO COM DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CETI FERDINAND FREITAS, NO MUNICÍPIO DE JOSÉ DE FREITAS – PI

Antonia Maria da Conceição Silva (SEDUC - CETI Ferdinand Antônio Freitas)

antonyasylv@gmail.com

Andressa Lima Silva (CETI Ferdinand Antônio Freitas)

andessalimasilva61@gmail.com

Emanuely Duarte da Silva (CETI Ferdinand Antônio Freitas)

emanuelyduarte2603@gmail.com

Maria Aparecida Barros dos Santos (CETI Ferdinand Antônio Freitas)

mariaaparecidabarros272@gmail.com

Maria das Dores da Cunha Oliveira (CETI Ferdinand Antônio Freitas)

mariadasdorescunhaoliveira999@gmail.com

RESUMO: Este estudo investiga a percepção e a manifestação do preconceito linguístico entre alunos da zona rural de José de Freitas – PI, especificamente, aqueles do 1º ano do ensino médio do CETI Ferdinand Freitas. O objetivo geral foi registrar as variações linguísticas, incluindo dialetos, gírias e expressões idiomáticas, entre alunos da zona rural da cidade de José de Freitas – PI, que estudam no primeiro ano do ensino médio no CETI Ferdinand Freitas, e investigar o preconceito linguístico enfrentado por esses alunos no ambiente escolar. A pesquisa foi embasada em conceitos fundamentais da linguística, identidade cultural, variações linguísticas e educação humanizada, com ênfase na diversidade linguística e no papel da linguagem para a construção social. O estudo foi realizado através de pesquisa de campo, em que os dados foram coletados diretamente dos participantes em seu ambiente escolar. mais resumido ainda. Os dados indicam preconceito linguístico na escola. 80% dos alunos usam vocabulário informal, e 66,54% já sofreram discriminação. Apenas 34,54% acham que a escola valoriza a diversidade linguística. 59,46% querem mais ações para promovê-la. A pesquisa destaca a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Variações Linguísticas; Preconceito Linguístico; Educação Rural; Inclusão Escolar

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de compreender como as diferenças linguísticas são percebidas e tratadas no ambiente escolar, especialmente, em regiões rurais. A escolha do tema é motivada pela observação direta da realidade dos estudantes, aonde o preconceito linguístico se manifesta como um desafio significativo ao processo educativo. A relevância desse estudo reside na possibilidade de revelar como essas variantes linguísticas influenciam a interação social e o desempenho acadêmico dos alunos,

além de proporcionar subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade linguística.

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio do CETI Ferdinand Freitas, no município de José de Freitas – PI, visando captar suas percepções e experiências relacionadas às variantes linguísticas e ao preconceito linguístico. A falta de compreensão e respeito pelas diferentes formas de expressão linguística pode gerar exclusão e afetar negativamente o desenvolvimento escolar dos estudantes. Portanto, esta investigação busca não apenas identificar e registrar essas variantes, mas também fomentar um ambiente de inclusão e respeito, aonde todos os alunos se sintam valorizados e compreendidos, independentemente de sua forma de falar.

Desse modo, a problemática de pesquisa é norteada pelo seguinte questionamento: Como as variações linguísticas utilizadas pelos alunos da zona rural do CETI Ferdinand Freitas, no município de José de Freitas – PI, contribuem para o preconceito linguístico dentro do ambiente escolar?

Assim, o objetivo geral foi registrar as variações linguísticas, incluindo dialetos, gírias e expressões idiomáticas, entre alunos da zona rural da cidade de José de Freitas – PI, que estudam no primeiro ano do ensino médio no CETI Ferdinand Freitas, e investigar o preconceito linguístico enfrentado por esses alunos no ambiente escolar. Para que fosse alcançado essa finalidade, elencou-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as principais características dos dialetos utilizados por alunos da zona rural; analisar as gírias e expressões idiomáticas mais comuns entre os alunos da zona rural; verificar se há preconceito linguístico em relação às variações linguísticas dos alunos da zona rural no ambiente escolar.

No tocante a justificativa, deve-se considerar que a linguagem reflete a identidade cultural e as experiências de vida de uma comunidade. Analisar as variações linguísticas entre alunos da zona rural pode revelar diferenças significativas na forma de comunicação e promover uma maior compreensão e valorização da diversidade linguística no ambiente escolar. Infelizmente, muitas vezes, quando chegam à escola, esses alunos sofrem preconceito linguístico, devido às diferenças em seus dialetos, gírias e expressões idiomáticas. Logo, esta pesquisa pode contribuir para identificar e combater esse preconceito, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos, corroborando a importância de uma educação humanizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Linguística

Saussure, renomado linguista do século XIX, dedicou sua carreira ao estudo e à comparação das línguas, investigando suas semelhanças e diferenças em diferentes contextos. Sua formação o qualificava como um comparatista e a maioria de suas publicações, ao longo de sua vida, focava na análise detalhada de línguas específicas. Saussure passou a procurar, além das relações de parentesco entre idiomas, um objeto de estudo formalmente construído a partir das generalidades subjacentes observadas nas línguas (Coelho, 2019).

A língua é um sistema de signos que expressam ideias. É, portanto, uma parte da vida social. O signo linguístico não é um objeto e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. O signo é, portanto, uma entidade psíquica que se forma na mente do falante (Saussure, 1995, p. 66).

A história das línguas constitui um elemento crucial para compreender a relação entre um povo, sua cultura e sua língua, já que é através dela e de seus registros que se tem acesso às memórias de uma sociedade. Além disso, possibilita o conhecimento da língua de um povo em estágios anteriores, permitindo a identificação das mudanças linguísticas ocorridas ao longo do tempo (Coelho, 2019).

2.2 Gíria, expressões idiomáticas e variações linguísticas

Para entender a diversidade de gírias e expressões presentes em diferentes regiões do Brasil para designar um mesmo objeto, é essencial compreender o fenômeno da variação linguística (Coelho, 2019).

Roman Jakobson (1959) evidencia que:

A função poética da linguagem se manifesta quando uma mensagem se concentra em sua própria forma, e não apenas em seu conteúdo. Essa função é particularmente evidente nas gírias e expressões idiomáticas, que, ao serem utilizadas, não apenas transmitem informações, mas também criam um efeito estético e social." (Jakobson, 2010, p. 153).

Em seus estudos sobre as variações linguísticas, fundamentado nas reflexões de Vera Lúcia Costa (1996), Costa (1996, p.51) destaca que:

A língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, consistente, que emparelha por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca para. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínuo, gradual e dinâmico, embora apresente regularidade específica (Costa, 1996, p. 51).

A análise geolinguística é crucial para compreender as variedades do português falado no Brasil, uma vez que a diversidade de usos da língua reflete a história contínua das comunidades. A variação linguística está intimamente relacionada à diversidade sociocultural, devido à influência dos fatores sociais. Por isso, a variedade de gírias e expressões idiomáticas justifica-se como uma característica marcante da identidade cultural de um povo (Arantes; Simon, 2020).

2.3 Diversidade linguística, identidade cultural e educação humanizada

A diversidade linguística refere-se à variedade de línguas e sistemas de comunicação que coexistem num determinado contexto geográfico e sociocultural, esse conceito abrange não apenas a multiplicidade de idiomas falados, mas também as variações dialetas, gírias e formas de expressão que emergem dentro de comunidades específicas (Saussure, 1995). Nesse sentido, a diversidade linguística, abordada conforme as ideias de Umberto Eco (2001), discute como a linguagem reflete as culturas e identidades dos grupos sociais, destacando seu papel na construção da identidade coletiva.

Cada língua constitui um determinado modelo de universo, um sistema semiótico de compreensão do mundo, e se temos 4 mil modos diferentes de descrever o mundo, isto nos torna mais ricos. Deveríamos nos preocupar pela preservação das línguas tal como nos preocupamos com a ecologia (Eco, 2001, p. 155).

Já no tocante a identidade cultural, Stuart Hall, em sua obra “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade (2006)”, analisa como a identidade é moldada por meio da linguagem e da cultura, destacando seu caráter dinâmico e interativo:

A identidade não é algo que se possui, mas algo que se constrói. Ela é uma 'celebração móvel', formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006, p. 12-13).

A identidade é moldada pelas interações culturais, sociais e históricas nas quais estamos inseridos, e está em um processo constante de formação e reconfiguração.

E, por fim, a perspectiva de educação humanizada foi fundamentada nos princípios de Paulo Freire (1969), que defendeu uma abordagem educacional inclusiva, respeitando a diversidade cultural e promovendo o diálogo entre diferentes realidades sociais.

A educação deve ser compreendida como um ato de amor, uma prática de liberdade. É preciso que o educador se coloque ao lado do educar, respeitando suas experiências e sua cultura, para que juntos possam construir um conhecimento que dialogue com as realidades sociais. " (Freire, 1996, p. 87).

Paulo Freire está enfatizando que a educação deve ser vista como uma expressão de amor e um exercício de liberdade. Ele sugere que os educadores devem trabalhar em colaboração com os alunos, respeitando suas experiências e culturas, para construir conjuntamente um conhecimento que se relacione com as realidades sociais. A abordagem proposta por Freire destaca a importância da empatia e do respeito mútuo no processo educativo, visando criar um ambiente de aprendizado que seja significativo e transformador para todos os envolvidos (Dju, 2024).

3 METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, este estudo foi conduzido por meio de pesquisa de campo, em que foram obtidos dados diretamente dos participantes em seu ambiente escolar. Quanto aos objetivos, a abordagem foi descritiva, buscando caracterizar as variações linguísticas presentes entre os alunos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, focando na interpretação das informações coletadas, sem a intenção de quantificar os dados.

A pesquisa de campo foi realizada no CETI Ferdinand Freitas, situado no município de José de Freitas - PI, e teve como foco os alunos do primeiro ano do ensino médio, residentes na zona rural do município. Esses alunos constituíram a principal fonte de dados da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os alunos, com o intuito de identificar as principais diferenças dialetais presentes em suas falas; questionários foram aplicados para levantar as gírias e expressões idiomáticas mais utilizadas pelos alunos; grupos focais foram organizados para aprofundar a discussão e análise das variações linguísticas observadas entre os participantes;

As entrevistas e discussões nos grupos focais foram gravadas e transcritas, a fim de permitir uma análise detalhada e precisa dos dados coletados. E os materiais e

procedimentos mencionados garantiram uma coleta de dados ampla e direcionada para a compreensão das variações linguísticas entre os alunos pesquisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram ao todo 37 alunos, de ambos os sexos, do 1º ano do Ensino Médio do CETI Ferdinand Freitas, situado no município de José de Freitas – PI. Os discentes responderam a uma entrevista sobre variações linguísticas; questionário sobre gírias e expressões idiomáticas; questionário sobre a percepção de preconceito linguístico e entrevista sobre o preconceito linguístico. A coleta de dados ocorreu em única manhã, visto que a escola é de tempo integral, iniciando às 08h e finalizando às 12h. O grupo foi dividido em duas turmas, a primeira contando com 12 alunos e a outra com 25 discentes.

4.1 Entrevista sobre as variações linguísticas

A entrevista sobre variações linguísticas foi conduzida com dois grupos de participantes, todos oriundos da zona rural. Os resultados revelaram que 60% dos entrevistados afirmaram que falam rapidamente, enquanto 20% consideraram que falam devagar e 20% acreditam que sua fala é normal. Adicionalmente, 80% relataram o uso frequente de expressões coloquiais e um vocabulário informal. Entre as palavras típicas da região, destacaram-se termos como “merman”, “tchacara”, “tchas ventas”, “bora simbora” e “marminino”.

No que diz respeito ao modo de falar, os membros do primeiro grupo concordaram que os habitantes da cidade possuem uma maneira de se expressar distinta dos moradores do interior. Em contraste, os integrantes do segundo grupo afirmaram não perceber diferenças significativas entre a fala urbana e rural, justificando essa percepção pelo convívio diário com ambos os contextos.

Quando questionados sobre se a maneira de falar já havia causado algum tipo de transtorno ou preconceito, os participantes reconheceram que sim, mas nenhum deles forneceu exemplos concretos. É possível que essa hesitação se deva a um receio de serem alvo de zombarias por parte dos colegas. Todos os entrevistados expressaram a importância da valorização da diversidade linguística, reconhecendo que a variação do falar enriquece a experiência comunicativa de todos.

4.2 Questionário sobre gírias e expressões idiomáticas

Quadro 1 – Gírias que mais usam no dia a dia

GÍRIA	SIGNIFICADO
É fixa	Dá certo
Tô ligado	Eu sei o que é
Meu primo	Meu amigo
Movimento vai gerar	Alguma coisa vai dar certo
Tiração	Algo que deu errado
Papo reto	Entendi
Mano	Amigo
Satisfação	Prazer
I ai	Oi
Parceiro	Irmão
Tange ele	Tira do meio
Valeu	Obrigada
Né	Confirmação
Tua cara	Mentira
Mais rapaz	Vai dar certo
Fulero	Louco
Bixo Abestalhado	Uma pessoa que ri de tudo
Orra/Chocada	Surpresa
Da hora	Algo bacana
Pode crer	Acredite na minha palavra
Massa	Algo bom
Boto fé	Acredita
Beleza	Bacana

Fonte: Resultados da pesquisa (2024)

Quadro 2 - Expressões Idiomáticas

EXPRESSÃO	SIGNIFICADO
Desconjuro	Algo que não tem explicação
Tô pra morrer	Estou muito cansado ou exausto
Quem vê cara, não vê coração	Não se deve julgar pela aparência
Meu parceiro bom de gado	Alguém muito confiável
Nam, negócio véi podre	Algo que não presta
Quem avisa amigo é	Aquele que avisa é um verdadeiro amigo
Te peguei com a boca na butija	Peguei você em uma mentira
Galinha que acompanha pato morre afogado	Cuidado com as más companhias
Tô morta	Estou muito cansada ou impressionada
Vou demais	Exagerei ou fui longe demais

(continua)

EXPRESSÃO	SIGNIFICADO
Quem tem pena do coitado, vai para o lugar dele	Não devemos ter pena excessiva
Quem não tem cão, caça com gato	Adaptar-se às circunstâncias

Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

4.3 Questionário sobre a percepção de preconceito linguístico

Os 37 alunos da zona rural do município de José de Freitas - PI, responderam a 5 perguntas sobre sua percepção de preconceito linguístico no ambiente escolar. As perguntas abordaram diferentes aspectos, desde a discriminação por causa da forma de falar até a valorização das variações linguísticas pela escola. A seguir, são apresentados os principais resultados:

Gráfico 1 - Distribuição dos Alunos Residentes na Zona Rural de José de Freitas – PI



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

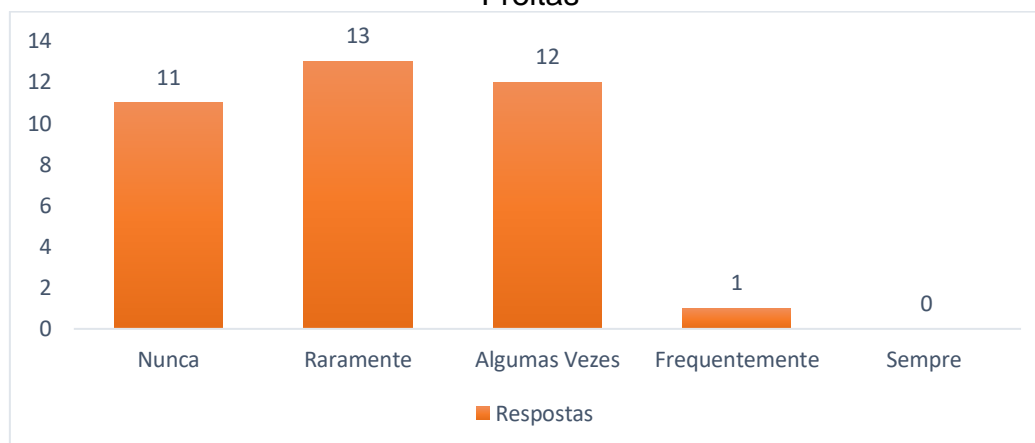
1 - Você mora na zona rural de José de Freitas?

Dos 37 alunos, 100% confirmaram residir na zona rural de José de Freitas. Esse resultado indica que a amostra é homogênea em termos de localização geográfica, o que é relevante para a análise das percepções sobre preconceito linguístico, uma vez que as experiências de discriminação podem ser influenciadas pelo contexto sociocultural específico da zona rural.

2 - Você já se sentiu discriminado(a) ou tratado(a) de forma diferente por causa da sua forma de falar?

As respostas variaram entre: 29,37% nunca sentiram discriminação, 32,43% raramente, 35,14% algumas vezes e 2,7% frequentemente. Essa distribuição sugere que a maioria dos alunos (66,54%) já experimentou algum nível de discriminação em relação à sua forma de falar, o que pode indicar a presença de preconceitos linguísticos no ambiente escolar. A percepção de discriminação pode impactar a autoestima e o desempenho acadêmico dos alunos, conforme evidenciado por estudos anteriores sobre preconceito linguístico.

Gráfico 2 - Percepção de discriminação linguística entre alunos da zona rural de José de Freitas



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

Gráfico 3 - Avaliação da valorização e respeito às diversas formas de falar na escola por alunos da zona rural de José de Freitas



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

3 - Você acha que a escola valoriza e respeita as diferentes formas de falar dos alunos da zona rural?

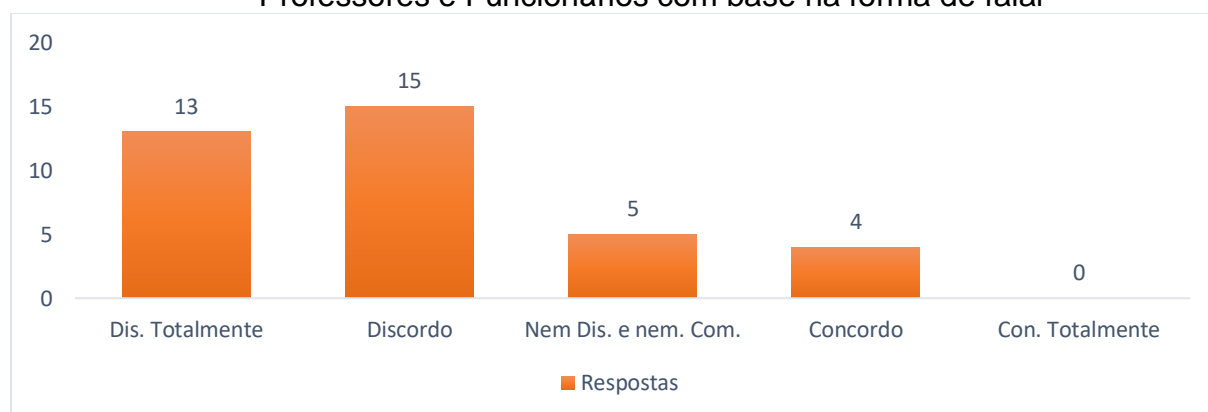
Os resultados mostraram que apenas 34,54% dos alunos concordaram (total ou parcialmente) que a escola valoriza e respeita as diferentes formas de falar. Em

contrapartida, 24,33% discordaram totalmente ou parcialmente, e 35,14% permaneceram neutros. Essa ambiguidade nas respostas sugere uma percepção mista sobre a postura da escola em relação à diversidade linguística. A falta de um consenso positivo pode ser indicativa de uma necessidade urgente de promover práticas educacionais que valorizem as variações linguísticas e combatam o preconceito.

4 - *Você percebe que os professores e funcionários da escola tratam de forma diferente os alunos da zona rural por causa da forma como eles falam?*

As respostas foram distribuídas da seguinte forma: 35,14% discordaram totalmente, 40,54% discordaram, 13,51% ficaram neutros, 10,81% concordaram. A percepção dos alunos sobre o tratamento diferenciado por parte dos professores e funcionários também foi reveladora: 75,68% discordaram (total ou parcialmente) que os educadores tratam os alunos da zona rural de forma diferente devido à sua maneira de falar. No entanto, 10,81% concordaram com essa afirmação. Essa discrepância pode refletir um reconhecimento da parte dos alunos sobre a intenção dos educadores em manter um tratamento equitativo, mas também pode indicar a existência de práticas sutis de preconceito que não são percebidas por todos.

Gráfico 4 - Percepção sobre o tratamento diferenciado de alunos da zona rural por Professores e Funcionários com base na forma de falar



Fonte:

Resultados da pesquisa (2024).

5 - *Você acha que a escola deveria fazer mais para valorizar e promover a diversidade linguística entre os alunos?*

Em relação a essa pergunta, 5,41% discordaram totalmente, 8,11% discordaram, 27,03% ficaram neutros, 40,54% concordaram, e 18,92% concordaram totalmente.

Gráfico 5 - Opinião dos alunos sobre a necessidade de ações da escola para promover a diversidade linguística



Fonte: Resultados da pesquisa (2024).

A resposta à última pergunta mostra um forte desejo por ações que promovam a diversidade linguística: 59,46% dos alunos concordaram (total ou parcialmente) que a escola deveria fazer mais nesse sentido. Apenas 13,52% discordaram, demonstrando, assim, uma consciência crítica entre os alunos sobre a importância da valorização das variações linguísticas no ambiente escolar e sugere uma oportunidade para implementar iniciativas educativas que abordem o preconceito linguístico e promovam um ambiente inclusivo.

Os resultados da pesquisa realizada com 37 alunos do 1º ano do ensino médio do CETI Ferdinand Freitas, na zona rural de José de Freitas - PI, revelaram importantes aspectos sobre as variações linguísticas e a percepção de preconceito linguístico no ambiente escolar. Embora haja um reconhecimento da diversidade linguística presente na comunidade escolar, também se observa uma demanda clara por ações mais efetivas para valorizar e respeitar essas variações. Desse modo, Coelho (2019) em seus estudos sobre Fernando de Saussure, pontua que Saussure (1995) enfatiza a diversidade linguística como um dos principais pontos da linguística.

A promoção da inclusão e do respeito às diferentes formas de falar deve ser uma prioridade nas práticas pedagógicas da escola, visando não apenas a redução do preconceito linguístico, mas também o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Jakobson (2010), destaca a importância da forma linguística em si, e não apenas a mensagem que ela carrega. Isto é, a maneira como as palavras são escolhidas e combinadas pode ter um valor estético e emocional, além do seu significado literal. Essa ideia é, especialmente, evidente nas gírias e expressões idiomáticas.

A análise das entrevistas indicou que a maioria dos alunos utiliza um vocabulário informal e expressões coloquiais, com 80% dos participantes relatando o uso frequente dessas características linguísticas. Palavras típicas da região foram identificadas, evidenciando a riqueza da variedade linguística local. Segundo Vera Lúcia Costa (1996) destaca a dinâmica da língua e a importância de se considerar múltiplas formas de expressão dentro de uma sociedade. E, embora alguns alunos percebam diferenças entre a fala urbana e rural, outros não notam distinções significativas, o que sugere um convívio cotidiano que minimiza essas diferenças.

Em relação à percepção de discriminação, os dados mostraram que 66,54% dos alunos já experimentaram algum nível de discriminação devido à sua forma de falar. Essa realidade pode impactar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes. Embora a maioria dos alunos (75,68%) não perceba um tratamento diferenciado por parte dos professores em função da maneira de falar, há uma minoria que ainda reconhece essa possibilidade. Essa discrepância aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e suas implicações, pois essa é uma identidade cultural dos alunos. Nesse aspecto, Stuart Hall (2006), explica que a identidade não é uma característica fixa ou inata, mas algo que é continuamente construído e transformado ao longo do tempo. Ele descreve a identidade como uma "celebração móvel," que está em constante mudança e evolução em resposta às maneiras como somos representados ou abordados nos sistemas culturais que nos cercam.

A pesquisa também indicou uma falta de consenso sobre se a escola valoriza adequadamente as diferentes formas de falar. Apenas 34,54% dos alunos acreditam que a escola respeita essa diversidade, enquanto uma significativa parcela permanece neutra ou discorda. Isso evidencia uma lacuna na promoção de práticas educacionais que valorizem as variações linguísticas. Umberto Eco (2001), enfoca que cada língua representa uma maneira única de entender e descrever o mundo. Ao dizer que cada língua constitui um "modelo de universo" e um "sistema semiótico de compreensão do mundo,".

Por fim, os alunos expressaram um forte desejo por ações que promovam a diversidade linguística na escola. Com 59,46% concordando que a escola deveria fazer mais nesse sentido, fica claro que há uma consciência crítica sobre a importância da valorização das variações linguísticas. Essa demanda deve ser atendida por meio de iniciativas educativas que abordem o preconceito linguístico e promovam um ambiente inclusivo, esses podem ser moldados no modelo de educação humanizada por Paulo Freire (1969), em sua metodologia educacional valorizava a inclusão, reconhecia e respeitava a diversidade cultural, e incentivava o diálogo entre variadas realidades sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa sobre variações e preconceito linguístico entre alunos da zona rural de José de Freitas, foram identificadas algumas dificuldades: a hesitação dos alunos em compartilhar experiências pessoais, o tempo limitado para coleta de dados e a diversidade nas respostas. Para contornar essas questões, a equipe adotou uma abordagem sensível, estruturou as entrevistas e utilizou métodos qualitativos e quantitativos de análise.

A pesquisa trouxe benefícios significativos: a equipe adquiriu experiência prática, e a conscientização sobre preconceito linguístico foi ampliada entre os alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, a demanda por ações que valorizem as variações linguísticas foi identificada, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O fortalecimento da identidade cultural foi outro resultado positivo, ajudando a construir autoestima e senso de pertencimento entre os estudantes. Apesar das dificuldades, os benefícios obtidos superaram os desafios, resultando em um impacto positivo para a equipe e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Helene Carvalho; SIMON, Renata. Variedades de expressões idiomáticas e gírias das regiões brasileiras onde os alunos da turma nasceram. **Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua**, 2020.

COELHO, Micaela Pafume. **Ferdinand de Saussure: entre a língua e as línguas**. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2512>

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 12, pág. 51-60, 1996.

DJU, Antonio Oliveira. **Alteridade e Educação: uma contribuição de Paulo Freire e da Filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora**. 2024.

ECO, Umberto. **A busca da língua perfeita na cultura europeia**. Tradução de António Angonese. Bauru: Edusc, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JAKOBSON, Romano. **Linguística e Poética**. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

SAUSSURE, Fernando de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Antonia Maria da Conceição Silva, formada em Letras Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí, professora celetista do Estado no CETI Ferdinand Freitas e Dona do Projeto Oficina de Redação. É especialista em Revisão textual, e está concluindo uma especialização em Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais pela faculdade Bookplay.

Andressa Lima Silva, Emanuely Duarte da Silva, Maria Aparecida Barros de Almeida e Maria das Dores da Cunha Oliveira: alunas matriculadas na rede de Ensino Estadual do Piauí.

LINGUAGEM FIGURATIVA NO CULTIVO DE ARROZ EM AGRICOLÂNDIA: UMA ANÁLISE SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA

Maria Cleonilda de Oliveira (CETI João Ferry)

oliveiracleo52@gmail.com

Natália de Sousa Santos Andrade (CETI João Ferry)

natalia.gl2@hotmail.com

Carlos Daniel Ferreira Pereira (CETI João Ferry)

carlosllk089@gmail.com

Daniel de Sousa Lopes (CETI João Ferry)

d2439634@gmail.com

Júlia Rayssa Silva Sousa (CETI João Ferry)

jujusting88@gmail.com

Lorrayne Vieira de Sousa (CETI João Ferry)

vieiralorrayne303@gmail.com

RESUMO: Linguagem Figurativa no Cultivo de Arroz em Agricolândia: uma análise sociocultural e linguística. Este projeto investiga a linguagem figurativa no cultivo de arroz em Agricolândia, enfocando tanto aspectos linguísticos quanto sociais. O objetivo é demonstrar a relação entre linguagem e cultura na agricultura de subsistência, valorizando o saber local e preservando os costumes e a língua dos agricultores. A pesquisa considera a importância do arroz na economia e tradição locais, utilizando documentos históricos e literatura para enriquecer a análise. A linguagem figurativa, como metáforas e analogias, desempenha um papel crucial na comunicação das práticas agrícolas, refletindo a interação entre homem e natureza. Metodologicamente, a pesquisa inclui coleta de dados de campo e documental, entrevistas semi-estruturadas, e observação participante, com foco nas práticas linguísticas e culturais dos trabalhadores rurais. Este estudo contribui para a compreensão das práticas de subsistência, fornecendo insights para políticas públicas que apoiem a agricultura familiar e preservem práticas culturais. Destaca-se a importância da diversidade e inclusão na pesquisa acadêmica, sublinhando o papel da linguagem figurativa na resistência cultural e na preservação da identidade local.

Palavras-chave: Linguagem; Figurativa; Agricultura; Cultural; Local.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa contribuir teoricamente em dois grandes campos do desenvolvimento humano: o campo linguístico e o campo social. No contexto linguístico, ela evidencia a relação entre a linguagem e a cultura na agricultura de subsistência. Do ponto de vista social, valoriza o saber local e promove a preservação dos costumes e da língua utilizadas pelos agricultores, explorando a intersecção entre cultura e linguagem no cenário agrícola. A temática e ambientação da pesquisa se baseia na riqueza cultural e na relevância do cultivo de arroz na economia e na tradição local de Agricolândia, uma cidade

emblemática para o estudo da agricultura de subsistência e das manifestações linguísticas relacionadas. Documentos históricos, literatura agrícola e didática serão consultados para complementar a pesquisa de campo, enriquecendo a análise teórica e prática.

O estudo da linguagem figurada nas práticas culturais e expressões linguísticas utilizadas no cultivo de arroz em Agricolândia propõe uma análise sociocultural e linguística. A pesquisa destaca a importância da diversidade e inclusão na academia, considerando a composição heterogênea do grupo de pesquisadores. O projeto valoriza as culturas locais e promove uma compreensão mais profunda das práticas de subsistência, essenciais para a sustentabilidade das comunidades rurais, fornecendo insights para políticas públicas de apoio à agricultura familiar e preservação de práticas culturais e linguísticas rurais.

Para investigar a linguagem figurativa no cultivo de arroz em Agricolândia, Piauí, foram selecionados agricultores para entrevistas que colaborassem com informações relevantes para um estudo realista. Os entrevistados, residentes na cidade, possuíam diferentes idades e tempos de experiência no cultivo de arroz, permitindo a coleta de dados comparativos sobre métodos de cultivo e análise da permanência ou afastamento da linguagem figurativa.

Os agricultores forneceram informações sobre os dois principais métodos de cultivo utilizados: o cultivo em terreno de toco e o cultivo em campo. Ambos os métodos são manuais, e todos os entrevistados realizam o plantio e a colheita sem uso de maquinários agrícolas, fortalecendo a prática de subsistência. As idades dos entrevistados variam de 34 a 88 anos, todos com vasta experiência na agricultura.

Durante o estudo, constatou-se que a luta pela sobrevivência e a manutenção dessa cultura confronta-se com a ausência de apoio dos órgãos públicos, pois não existem financiamentos nem banco de sementes para essa lavoura. Isso dificulta a continuidade da atividade agrícola e da cultura local, levando muitos agricultores a realizarem trabalhos de mutirões “adjuntos” coletivos em forma de rodízio. Essa prática coletiva enriquece as relações entre os pares, resgatando costumes e diálogos, e mantendo viva a linguagem.

Os resultados desse envolvimento amistoso e comunitário propiciam a aquisição de produtos para o consumo e, eventualmente, para venda devido à necessidade. É importante destacar que o cultivo do arroz é predominantemente realizado por homens, devido à exigência de força física, mas as mulheres têm desempenhado um papel crucial ao longo da história e continuam a participar ativamente de todo o processo.

Os dados coletados serão apresentados de forma descritiva e analítica, destacando as expressões linguísticas e suas funções no contexto estudado. Os resultados serão organizados em categorias temáticas que refletem os objetivos específicos da pesquisa,

incluindo transcrições de entrevistas, exemplos de expressões locais, análises dialetais e discussões sobre a relação entre linguagem e identidade cultural.

Foram identificadas diversas expressões figurativas utilizadas pelos agricultores, como “semente milindrosa”, “arroz pecado”, “arroz xoxo” e “corpo de roça”. Essas expressões refletem a relação íntima dos agricultores com a terra e suas colheitas. Um registro detalhado dessas expressões foi desenvolvido, incluindo termos como “adjunto de muita gente” e “banca de bater arroz”, servindo como um valioso recurso para a preservação da cultura local. As práticas linguísticas dos agricultores são moldadas por influências culturais profundas, evidenciadas em expressões como “carregar gajoba de arroz” e “engajobar o arroz”, que refletem tradições e práticas transmitidas através de gerações. Narrativas e histórias de vida dos trabalhadores agrícolas foram documentadas, revelando a resiliência e a dedicação dos agricultores.

A pesquisa avaliou as condições sociais, econômicas e culturais que afetam a agricultura de subsistência em Agricolândia, identificando desafios e oportunidades enfrentados pelos agricultores. Expressões como “pão de cada dia” e “viver de roça” ilustram a realidade cotidiana desses trabalhadores. Além disso, a pesquisa promoveu a inclusão e a diversidade, valorizando as vozes e as experiências dos agricultores locais, com termos como “criar família na roça” e “pagar a renda de roça”. Os resultados destacam uma rica variedade de expressões linguísticas que refletem a profunda conexão entre linguagem, cultura e práticas agrícolas. Pretende-se organizar um dicionário específico de termos e expressões características do cultivo de arroz na região, contribuindo para a preservação e valorização do patrimônio linguístico local.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A riqueza das expressões figurativas reflete as vozes e experiências das comunidades, servindo como um meio de resistência cultural e preservação da identidade e desperta em cada falante um desejo de desenvolver autonomia e unidade, impondo à consciência brasileira a necessidade de construir uma identidade nacional e de pertencimento local.

No contexto de Agricolândia, a valorização da fala dos cultivadores de arroz é essencial. Suas expressões figurativas e conhecimentos tradicionais refletem a relação íntima entre a comunidade e suas práticas agrícolas, constituindo uma parte fundamental da identidade local. A preservação e valorização dessas vozes não só fortalece a identidade cultural da região, mas também contribui para a transmissão de saberes e técnicas que

sustentam a economia agrícola e a subsistência da comunidade. Portanto, reconhecer e celebrar a fala dos cultivadores de arroz é crucial para manter viva a cultura e a história de Agricolândia.

Celso Cunha demonstra, na história da nossa colonização, a coexistência de duas vertentes linguísticas: “de um lado, uma língua popular, entregue à sua sorte na boca de tantas e tão variadas comunidades de analfabetos que se espalhavam pela imensidão do Brasil, e, de outro, a língua dos doutores[...]” (Cunha, 1968). Cunha destaca que a linguagem é dinâmica e reflete a diversidade cultural, mostrando que as variantes linguísticas e a linguagem figurativa enriquecem a comunicação e revelam dinâmicas sociais.

As expressões figurativas e variações linguísticas são testemunhas vivas das práticas culturais locais e da história da comunidade. A preservação e valorização dessas falas são essenciais para manter a identidade cultural e transmitir os conhecimentos tradicionais que sustentam a economia agrícola e a coesão social na região. A contribuição de Celso Cunha é fundamental para compreender como a diversidade cultural e linguística se manifesta na fala dos cultivadores de arroz em Agricolândia, ressaltando a importância de reconhecer e celebrar essa riqueza cultural.

A ecolinguística estuda a interconexão entre linguagem, cultura e ambiente. Em Agricolândia, as expressões figurativas, como metáforas e analogias, desempenham um papel crucial na comunicação de práticas agrícolas sustentáveis, refletindo a relação entre o homem e a natureza. Essas figuras de linguagem não apenas transmitem técnicas tradicionais, mas também sustentam a economia agrícola local, tornando a linguagem um neologismo cultural que expressa a essência das práticas de subsistência.

Baseando-se na ecologia biológica, a ecolinguística estrutura suas bases epistemológicas ao analisar como a linguística construiu e continua a construir vocábulos como diversidade, inter-relações, evolução e ecossistema. De acordo com Couto (2009), “o ecossistema é um sistema dinâmico, em constante evolução, que é justamente o que ocorre com as línguas nas situações de contato”. Assim, a ecolinguística, apesar de ser uma ciência relativamente nova, inclusive no Brasil, se faz necessária por representar um novo ponto de vista e uma postura engajada na defesa do meio ambiente.

O discurso ecolinguístico possibilita o conhecimento e a consciência ambiental, tornando-se um poderoso instrumento para a ampliação das reflexões sobre a temática ambiental. Além disso, promove a educação de cidadãos mais comprometidos com o ecossistema. A preservação da linguagem e suas variações é vital para manter viva a

cultura local de Agricolândia, garantindo que o conhecimento tradicional seja transmitido às futuras gerações e contribuindo para a sustentabilidade ecológica e cultural da região.

O estudo da Linguagem Figurativa em Agricolândia, tomou como base a análise da conexão de semântica e práticas culturais locais, à luz de estudos de Antonio Candido que destaca a literatura popular como vital na formação da identidade nacional e na construção de significados coletivos. Para Candido, a riqueza das expressões figurativas reflete as vozes e experiências das comunidades, servindo como um meio de resistência cultural e preservação da identidade.

A população brasileira é caracterizada pela diversidade, por conseguinte tem, em sua composição, elementos culturais entrecruzados seja na expressão linguística, nos ritos e nas crenças religiosas. Esses elementos revestidos de diferenças tornaram-se, ao longo dos séculos da formação de nosso país, um ponto crucial para a composição da nossa identidade cultural (Candido, 1995, p.9-20).

No contexto de Agricolândia, a linguagem figurativa dos cultivadores de arroz exemplifica essa diversidade cultural. As expressões utilizadas pelos agricultores não apenas comunicam técnicas tradicionais e práticas agrícolas, mas também refletem a essência das experiências e da identidade da comunidade. A preservação dessas expressões figurativas é crucial para manter a identidade cultural local e garantir que os saberes e tradições sejam transmitidos às futuras gerações. Portanto, valorizar a linguagem dos cultivadores de arroz de Agricolândia é fundamental para fortalecer a coesão social e cultural da região.

Origem e Importância da Cultura Agrícola em Agricolândia é relevante para o sucesso do estudo, pois, a cidade de Agricolândia deriva seu nome da grande produção agrícola que, historicamente, definiu a economia e a identidade local. Vale ressaltar que a ausência de documentos históricos e culturais da cidade associados à falta de registros de órgãos públicos municipais relacionados a produção agrícola significaram grandes dificuldades para a concretização da pesquisa. Como resultado, as contribuições elencadas são oriundas de relatórios do IBGE e de registro oral dos agricultores entrevistados. A carência de documentos identitários fortalece o objetivo de tornar este trabalho uma fonte para pesquisas posteriores. Ao analisar o relatório de produção disponível pelo IBGE, constata-se uma mudança drástica na produção agrícola da cidade, principalmente quanto ao cultivo de arroz, a produtividade sofreu uma redução significativa, caindo de 60 toneladas em 2004 para apenas 9 toneladas em 2022. Essa queda impactou diretamente a economia local, com a redução da renda dos agricultores e o aumento dos preços dos

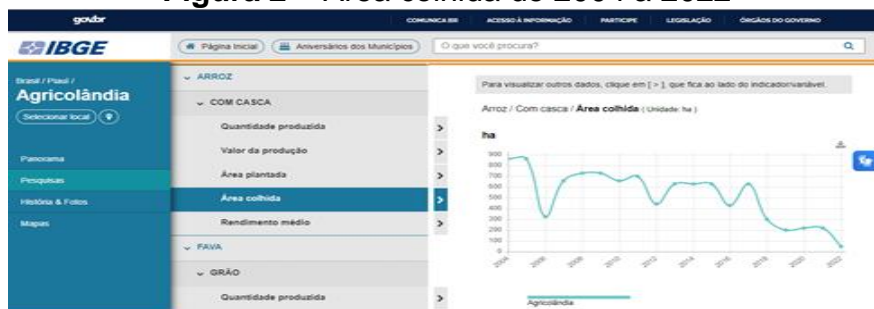
produtos agrícolas. Como consequência, houve uma diminuição nos empregos disponíveis na área agrícola e uma ameaça iminente ao desaparecimento de saberes populares, que são essenciais tanto para a prática agrícola quanto para a preservação da cultura local. (IBGE, 2023).

Figura 1 – Área plantada de 2004 a 2022



Fonte: IBGE, 2023.

Figura 2 – Área colhida de 2004 a 2022



Fonte: IBGE, 2023.

Diante desse cenário, faz-se fundamental o resgate e a valorização da cultura agrícola em Agricolândia. A preservação dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais não só contribui para a subsistência econômica dos agricultores, mas também fortalece a identidade e coesão social da comunidade. Iniciativas voltadas para o resgate dessas práticas podem promover a sustentabilidade agrícola, garantindo a continuidade das técnicas tradicionais que são adaptadas ao contexto ecológico local. Além disso, ao revitalizar a produção de arroz, é possível recuperar a viabilidade econômica da região, criando oportunidades de emprego e estabilizando os preços, o que beneficia a comunidade como um todo. Portanto, o resgate da cultura agrícola em Agricolândia não é apenas uma questão de economia, mas também de identidade e sustentabilidade, destacando a interconexão entre a prática agrícola, a cultura local e a sustentabilidade ecológica.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa envolveu coleta de dados de campo e documental, com objetivo descritivo e abordagem qualitativa. Foram utilizados gravadores, câmeras, cadernos, canetas, laptops e transporte para a zona rural de Agricolândia-PI. A pesquisa foi realizada com agricultores locais, utilizando-se livros e documentos históricos sobre agricultura e cultura local. A equipe incluiu professores e alunos do ensino médio, com entrevistas direcionadas a trabalhadores rurais. Medidas éticas e de segurança foram adotadas para garantir o bem-estar dos participantes.

A metodologia de coleta de dados incluiu as entrevistas semi-estruturadas que coletaram dados sobre práticas linguísticas e culturais dos trabalhadores rurais. A observação participante permitiu registrar a utilização da língua em contextos naturais. A análise documental incluiu documentos locais, registros históricos e literaturas sobre a região. Gravações de áudio e vídeo registrando interações e atividades cotidianas para análise detalhada. Relatórios descritivos detalharam as práticas agrícolas e suas expressões linguísticas. Gráficos e tabelas resumiram dados quantitativos coletados. Análises interpretativas conectaram práticas linguísticas às culturas locais. Os instrumentos utilizados foram fichas de observação, questionários, roteiros de entrevista e de observação, e fichas de coleta de dados.

Quadro 1 – Ficha de Coleta de Dados Modelo

Nome do Trabalhador	Idade	Gênero	Tempo de Cultivo	Principais Expressões Linguísticas Utilizadas

Fonte: Os autores (2024)

Os dados coletados foram apresentados de forma descritiva e analítica, destacando as expressões linguísticas e suas funções no contexto estudado. Os resultados foram organizados em categorias temáticas que refletem os objetivos específicos da pesquisa, incluindo transcrições de entrevistas, exemplos de expressões locais, análises dialetais e discussões sobre a relação entre linguagem e identidade cultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Linguagem Figurativa no Cultivo de Arroz em Agricolândia: Uma Análise Sociocultural e Linguística tem como objetivo geral da pesquisa investigar o uso da linguagem figurada entre os agricultores de subsistência no cultivo de arroz em Agricolândia, Piauí, e como essa linguagem reflete e influencia suas práticas culturais e atividades de trabalho. Foram identificadas diversas expressões figurativas utilizadas pelos agricultores, como “semente milindrosa”, “arroz pecado”, “arroz xoxo” e “corpo de roça”. Essas expressões são ricas em significado e refletem a relação íntima dos agricultores com a terra e suas colheitas. Um registro detalhado das expressões típicas da comunidade de Agricolândia foi desenvolvido, incluindo termos como “adjunto de muita gente”, “dia de batção de arroz” e “banca de bater arroz”. Este registro serve como um valioso recurso para a preservação da cultura local.

Termos específicos do vocabulário agrícola, como “batedor de munha”, “tosseira de arroz” e “fecho de arroz”, foram descritos, destacando a riqueza e a especificidade da linguagem utilizada no contexto agrícola. As práticas linguísticas dos agricultores são moldadas por influências culturais profundas, evidenciadas em expressões como “carregar gajoba de arroz” e “engajobar o arroz”. Essas expressões refletem tradições e práticas transmitidas através de gerações. Narrativas e histórias de vida dos trabalhadores agrícolas foram documentadas, revelando a resiliência e a dedicação dos agricultores em expressões como “amolar os ferros” e “remendar os quilangos de roça”.

Quadro 2 – Ficha de Coleta de Dados

Nome do Trabalhador	Idade	Gênero	Tempo de Cultivo	Principais Expressões Linguísticas Utilizadas
Belchior	88	M	80	Palangana do arroz; fecho de arroz; pano de arroz.
Jovêncio	77	M	69	Bater a munha; tirar roça no grito; dia de batção.
Valtenor	75	M	67	Fazer um variante; trocar dia; adjunto de gente;
Manoel	62	M	54	Semente melindrosa; Gritar o fogo para chamar o vento

(continua)

Junior	47	M	37	Tirar moita; aproveitar a soca; arroz pilado.
Ociran	45	M	35	Engajobar; quilango de roça; bater arroz na banca.
Tiago	34	M	24	Resador de fogo; brocar e derribar; roça no toco.

Fonte: Os autores (2024)

Figura 3 - Roça de arroz-batição



Fonte: Os autores (2024)

Figura 4 - Pano de arroz-arroz pilado



Fonte: Os autores (2024)

As condições sociais, econômicas e culturais que afetam a agricultura de subsistência em Agricolândia foram avaliadas, destacando desafios e oportunidades enfrentados pelos agricultores. Expressões como “pão de cada dia” e “viver de roça” ilustram a realidade cotidiana desses trabalhadores. A pesquisa promoveu a inclusão e a diversidade, valorizando as vozes e as experiências dos agricultores locais. Termos como “criar família na roça” e “pagar a renda de roça” foram incluídos para refletir a diversidade das experiências vividas. Os resultados finais da pesquisa sobre a linguagem figurativa no cultivo de arroz em Agricolândia destacam uma rica variedade de expressões linguísticas que refletem a profunda conexão entre linguagem, cultura e práticas agrícolas. As expressões coletadas, como “arrendar uma roça”, “descansar a terra” e “tirar uma linha de roça”, são testemunhos vivos da herança cultural e da resiliência dos agricultores de Agricolândia.

O produto da pesquisa consiste em organizar um dicionário específico de termos e expressões características do cultivo do arroz na região, contribuindo para a preservação e valorização do patrimônio linguístico local. A seguir uma breve amostragem de termos

e/ou expressões figurativas utilizadas na comunicação dos cultivadores de arroz em Agricolândia.

Quadro 3 - Expressões usadas pelos cultivadores de arroz

Semente milindrosa	Arroz pecado	Arroz xoxo	Corpo de roça
Adjunto de muita gente	Dia de batção de arroz	Banca de bater arroz	Batedor de munha
Tosseira de arroz	Fecho de arroz	Carregar gajoba de arroz	Engajobar o arroz
Amolar os ferros	Remendar os quilangos de roça	Pão de cada dia	Viver de roça
Criar família na roça	Pagar a renda de roça	Arrendar uma roça	Rendeiro
Descansar a terra	Tirar uma linha de roça	Deixar a roça perder	Perder a roça
Aproveitar a soca do arroz	Soca do arroz	Pano de arroz	Pano de bater arroz
Arroz de roça	Corte do arroz	Deixar o de comer na roça	Tirar roça no grito
Gritar o fogo para chamar o vento	Fazer um variante no mato	Tratar a capoeira	Terreno de toco
Roça no toco	Um dia de roça	Trocar dia	Mata madura
Tarefa de roça	Brocar e derribar	Fazer aceiros para não passar o fogo	Resador de fogo
Pano de arroz	Roça de arroz	Arroz pilado	

Fonte: Os autores (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre linguagem figurativa no cultivo de arroz em Agricolândia, Piauí, teve como objetivo principal investigar o uso da linguagem figurada entre os agricultores de subsistência e como essa linguagem reflete e influencia suas práticas culturais e atividades de trabalho. Ao longo do estudo, foram reveladas expressões ricas, como “semente milindrosa” e “arroz pecado”, que refletem a íntima relação dos agricultores com a terra.

Desenvolveu-se um registro detalhado das expressões típicas da comunidade, destacando termos específicos do vocabulário agrícola local. Além disso, as influências culturais que moldam as práticas linguísticas foram compreendidas, e narrativas de vida dos trabalhadores foram documentadas. As condições sociais, econômicas e culturais que afetam a agricultura de subsistência foram avaliadas. A pesquisa também identificou uma rica tapeçaria de linguagem figurativa, que não só enriquece o vocabulário local, mas também oferece uma janela para as práticas culturais e sociais da comunidade. Assim,

construiu-se um entendimento profundo das interações entre linguagem e cultura, destacando a importância de preservar essas expressões únicas como parte do patrimônio cultural imaterial da região.

Os resultados alcançados são satisfatórios, pois pretende-se organizar um dicionário específico de termos e expressões características do cultivo do arroz em Agricolândia, contribuindo para a preservação do patrimônio linguístico local. A pesquisa forneceu um registro detalhado das expressões típicas da comunidade e destacou termos específicos do vocabulário agrícola local. As influências culturais que moldam as práticas linguísticas foram compreendidas, e narrativas de vida dos trabalhadores foram documentadas. As condições sociais, econômicas e culturais que afetam a agricultura de subsistência foram avaliadas, e os resultados culminarão em um dicionário específico que contribuirá para a preservação do patrimônio linguístico local.

Durante a pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, como a resistência inicial dos agricultores em compartilhar suas expressões e a falta de registros escritos. Essas barreiras foram superadas através de visitas frequentes e da construção de uma relação de confiança com a comunidade. A pesquisa proporcionou benefícios significativos, como o fortalecimento da identidade cultural local e a valorização do conhecimento tradicional. Para a equipe, a experiência foi enriquecedora, promovendo um maior entendimento das dinâmicas culturais e sociais da região.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965

CUNHA, Celso Ferreira da. **Que é um brasileiro?**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.9-20.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção Agrícola Municipal 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/agricolandia/pesquisa/14/10193>. Acesso em: 10 set. 2024.

CREDENCIAIS DOS AUTORES

Maria Cleonilda de Oliveira, graduada em Letras Português pela UESPI, Especialista em Literatura Brasileira pela UESPI; Professora da rede estadual de educação do Piauí com lotação no CETI João Ferry em Agricolândia e Regente de Língua Portuguesa e Recomposição da Aprendizagem.

Natália de Sousa Santos Andrade, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela FAEPI, Pós-Graduada em Educação Especial pela FAEME, Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela FAEPI.

Carlos Daniel Ferreira Pereira, Daniel de Sousa Lopes, Júlia Rayssa Silva Sousa e Lorryne Vieira de Sousa: cursistas da 1ª Série do Ensino Médio, no CETI João Ferry, em Agricolândia-PI.

BIOGRAFIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE: UMA LEITURA DO CORDEL BIOGRÁFICO “PE. CLÁUDIO: O HOMEM DO POVO”, DE ANTÔNIO CARLOS DE ALMEIDA, EM SÃO JOÃO DA SERRA-PI

João de Deus de Carvalho Júnior (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
johcajr@gmail.com

Flávia Fernanda Araújo Cavalcante (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
seplaviafernanda1998@gmail.com

Joseane de Sousa Vieira (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
joseanedesousavieira345@gmail.com

Karina Suele da Silva (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
karinasueledasilva@gmail.com

Yaíza Antonia da Cruz Matos Lopes (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
yaizalopessjs037@gmail.com

Carliane Clementino Ribeiro Cruz (CETI Professor Ubiraci Carvalho)
carliane.ribeiro@professor.edu.pi.gov.br

RESUMO: Biografia, Memória e Sociedade: uma leitura do cordel biográfico “Pe. Cláudio: o homem do povo”, de Antônio Carlos de Almeida, em São João da Serra-PI. Esta pesquisa tem como tema Biografia, Memória e Sociedade: um estudo sobre a memória coletiva evocada pelo cordel biográfico “Pe. Cláudio: o homem do povo”, de Antônio Carlos de Almeida, no município de São João da Serra-PI. O objetivo geral é analisar como a biografia estruturada em cordel possibilita resgatar a memória coletiva relacionada à trajetória de vida de Padre Cláudio Lopes de Souza, personalidade serra-jonense, conhecida como o “homem do povo”. Trata-se de uma pesquisa de campo, bibliográfica e documental, cuja abordagem qualitativa se constitui a partir de um estudo exploratório fundamentado nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Arfuch (2010), Gonçalves (2020), Zilberman (2004), Izquierdo (2004), Bosi (2003), Halbwachs (2006) e outros para se discutir as noções conceituais de biografia, enquanto gênero discursivo, como fonte de informação e de memória; assim como as definições de memória e memória coletiva, associadas ao texto biográfico materializado em folheto de cordel. Os resultados apontam que ao atuar como fonte de informação e de memória, a biografia em cordel se torna um elemento viabilizador da reconstrução de memórias coletivas relacionadas à vida do pároco, uma vez que os serviços prestados por tal *persona* religiosa ainda se fazem presente na memória da população serra-jonense.

Palavras-chave: biografia; dupla função; fonte de informação; memória coletiva; literatura de cordel.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um estudo originado de um trabalho científico que integrou a 1ª Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLUPI) sob o lema “Dizeres e Saberes do Nosso Povo”, representando a escola CETI Professor Ubiraci Carvalho. Associada a aspectos culturais locais, conforme estabelecido em edital, a pesquisa

promove uma discussão sobre a contribuição do gênero biografia para a construção da memória coletiva, advinda do legado de personalidades locais, representadas no trabalho, pela figura de padre Cláudio Lopes de Souza, cuja trajetória de vida é narrada biograficamente em forma de cordel escrito por Antônio Carlos Almeida (2024), cordelista de São João da Serra.

Nessa perspectiva, para se efetivar a referida discussão elaborou-se o seguinte problema: De que forma a biografia em cordel possibilita resgatar a memória coletiva relacionada à trajetória de vida de Padre Cláudio Lopes de Souza, ilustre personalidade do município de São João da Serra-PI conhecido como o “homem do povo”?

Para resolver esse problema, estabeleceu-se como objetivo geral analisar como a biografia em cordel possibilita resgatar a memória coletiva relacionada à trajetória de vida de padre Cláudio Lopes de Souza, ilustre personalidade do município de São João da Serra-PI, conhecido como o “homem do povo” e, como objetivos específicos: Discutir aspectos teóricos sobre o gênero textual biografia e suas relações com a literatura e a sociedade, mediante sua dupla função; Estabelecer os elementos biográficos contribuintes para a evocação de memórias; Relacionar tais elementos por meio de gráficos comparativos entre as memórias descritas no cordel e as fontes documentais consultadas com a memória coletiva da população evocada pelos entrevistados; Compreender o cordel biográfico como instrumento de (re)construção das memórias relacionadas à figura do pároco.

Nesses termos, além de responder ao problema da pesquisa, o trabalho visa também materializar por escrito a importância histórica e cultural dessa figura religiosa para a comunidade sob a forma de texto biográfico manifestada em cordel. Assim, a relevância da pesquisa é justificada pela necessidade de tornar mais significativos os estudos sobre a biografia, principalmente, no que diz respeito à preservação da memória coletiva da população serra-jonense que, enquanto sujeitos sociohistoricamente situados, precisam tomar para si a responsabilidade de não legar ao esquecimento a trajetória de vida de quem muito contribuiu para a história do município.

Além disso, vale ressaltar também que interessou buscar nesse trabalho dois pontos fundamentais: a) exercer o protagonismo juvenil proposto pelo Currículo do Piauí para o ensino médio com vistas ao desenvolvimento do “[...] potencial dos adolescentes e jovens para transformar a realidade e promover oportunidades para a expressão criativa e responsável” (Piauí, 2021, p. 69) por meio da pesquisa científica na escola; e b) familiarizar os alunos com o texto biográfico, apresentado como novidade nos Cadernos Docentes do

Portal Escrevendo o Futuro, uma iniciativa educacional que impulsiona alunos e professores a participarem da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa das Escolas Públicas.

Logo, pelas razões apresentadas, considera-se que a discussão proposta é atual, relevante e consistente, já que agrega ao pensamento científico a visão de que a ciência – por ser uma atividade humana investigativa que parte de um problema e método definido para se estudar, analisar, descrever, explicar e se compreender fatos e/ou fenômenos do mundo natural para produzir conhecimentos – melhora a qualidade de vida da sociedade, principalmente, quando se observa os benefícios para a cidade de São João da Serra, oriundos da relação existente entre literatura de cordel, biografia e memória na vida social de sua população.

2 BIOGRAFIA, MEMÓRIA E SOCIEDADE: REFLEXÕES TEÓRICAS

Reconhecidos como tipos ou formas relativamente estáveis de enunciados construídos em diferentes esferas comunicativas, conforme afirma Bakhtin (1992), os gêneros textuais ou discursivos são o resultado das práticas de interação social, construídas historicamente pelos usuários da língua, decorrente da necessidade humana de se comunicar.

Tal premissa permite compreender que os gêneros textuais são inúmeros e apresentam uma grande diversidade variável em função das “[...] circunstâncias, posição social e o relacionamento pessoal dos [sujeitos] parceiros [envolvidos]” (Bakhtin, 1992, p. 302). Logo, dominar seus usos no cotidiano é fundamental para a construção e a socialização de conhecimentos.

Nessa direção, a biografia – gênero discursivo pelo qual esse trabalho de pesquisa se ocupa – é um bom exemplo de como saber dominar um gênero textual contribui para construir e difundir conhecimentos, uma vez que seu processo de produção pode explorar tanto o universo do texto não-literário quanto o universo da literatura, sobretudo, a de cordel – que manifestada culturalmente na cidade de São João da Serra-PI pelo cordelista Antônio Carlos de Almeida – aponta para a possibilidade de verificação do texto biográfico, relacionado à trajetória de vida do padre Cláudio Lopes de Souza, como elemento imprescindível de conhecimento, principalmente, no que tange ao aspecto de dupla função arrolado por Rita Gonçalves (2020) sobre a biografia: sendo a primeira atuar como fonte de informação e, a segunda, como fonte de memória.

Com efeito, para que se entenda as funções do texto biográfico, deve-se, primeiramente, discutir-se sobre o conceito de biografia. De acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, organizado por Evanildo Bechara (2011), o termo biografia designa um gênero textual caracterizado pela “descrição da vida” de alguém ou

de si mesmo (Bechara, 2011, p. 213), ou seja, trata-se da materialização de um texto, cujos elementos característicos descrevem ou buscam descrever em forma de relato, os fatos ou a sucessão de eventos da vida de alguém com vistas a representar fielmente, no dizer de Tezza (2008), a “verdade dos fatos”, ainda que tal produção escrita se utilize do fazer literário para incluir aspectos subjetivos e expressivos para maior envolvimento dos leitores.

É com essa preocupação de haver no texto biográfico a verdade dos fatos que a dupla função da biografia se estabelece, já que a verificação da verdade é encontrada na representação do “mundo dos fatos” pelo escritor, que ao fazer a própria biografia ou biografar a vida de alguém “[...] recorta, desse mundo [factual] que afinal é o evento histórico completo, o seu foco, o que interessa revelar (um breve período, uma época, a vida familiar, o aspecto político, etc)” (Tezza, 2008, p. 7).

Dito de outra forma, seria, pois, entender a biografia de alguém como fruto de um recorte do mundo dos fatos, realizado pelo sujeito escritor que demarca as escolhas e os critérios norteadores da pesquisa relacionada à vida da pessoa biografada e, por isso mesmo, resulta em uma produção situada, em certa medida, na incompletude, já que o recorte da vida de uma pessoa não contempla a narrativa de uma vida toda, mas partes dela. Dessa seleção feita em recortes pelo biógrafo é que se extrai da biografia o caráter de ser fonte de informação e de ser fonte de memória.

Por fonte de informação entende-se aqui a formulação conceitual de Regina Zilberman (2004) discutida em seu livro “*As pedras e o arco: fontes primárias, teoria e história da literatura*”, cujos pressupostos teóricos afirmam:

Fontes podem ser todo e qualquer material utilizado pelo artista antes de produzir sua obra: lembranças infantis, sonhos, histórias particulares ou coletivas, a tradição local ou nacional, escritos próprios ou alheios. Genericamente, fontes corresponde a um significante que pode acolher tudo que precede a obra, pertencendo à sua fase de gestação e produção. Atribuir-lhe esse significado, porém, não basta; de um lado, por se mostrar muito abrangente; de outro, por não levar em conta escolhas do pesquisador que deseja privilegiar o estudo das fontes. (Zilberman *et al.*, 2004, p. 18).

Isso significa dizer que o conceito de fonte de informação perpassa pelo critério de se levar em consideração seus usos em diferentes esferas e campos de atuação humana, relacionadas às áreas do conhecimento. Nesse sentido, ao buscar as fontes necessárias para produzir uma obra biográfica, por exemplo, o autor define os parâmetros condicionadores de sua metodologia de pesquisa, evidenciado nas palavras de Zilberman (2004) quanto à referência à dimensão cultural, histórica, geográfica, social e política, uma

vez que conferem à obra produzida, sentidos e significados que poderão compor, posteriormente, fonte de informação confiável sob a forma de produto cultural.

Nesse contexto, devido as fontes biográficas serem heterogêneas, a biografia apresenta além de informações da trajetória de vida de alguém, outros dados sobre essa pessoa, fundamentalmente demarcados pela dimensão que o espaço biográfico representa, como o desejo de registrar por escrito todo o potencial de personalidades de um dado local sintetizam, como simbolizar aspectos que dizem respeito a “[...] uma época ou um lugar específico, [...] e, também, marcadores referentes a certas relações institucionais, culturais e pessoais fundamentais para se delinear os rumos tomados por determinada trajetória de vida” (Gonçalves, 2020, p. 53).

Assim, ao lançar luz sobre as formas de percepção da vida operacionalizadas pela biografia convertida em narrativa literária, o biógrafo recorre também ao recurso da memória. Isso acontece porque o trabalho do escritor de biografia é também uma tarefa investigativa, cujo olhar crítico busca, dentre outros pontos, resgatar experiências de vida, a partir das lembranças evocadas. Nesse sentido, o resgate de experiências a serem registradas é realizado por meio do uso da memória, em especial, a memória coletiva, cuja evocação se aproxima do passado pela rememoração do presente. Essa restituição do passado atualizado por meio da memória se faz presente na biografia realizada em cordel, por exemplo, porque a literatura pode ser entendida como um lugar de memória, atuando, sobretudo, como forma de arquivo com a função de registrar histórias que revisitam o passado, ajudam a construir o presente e a refletir sobre o futuro.

Nessa perspectiva, para que se entenda melhor de que forma a biografia contribui para a (re)construção da memória dos feitos e/ou da vida de alguém, assim como faz Almeida em seu cordel biográfico sobre o padre Cláudio, deve-se discutir, primeiramente, sobre o conceito de memória. De acordo com Iván Izquierdo (2004) “Memória é a aquisição, conservação e a evocação de informações. A aquisição se denomina também *aprendizado*. A evocação também se denomina *recordação* ou *lembrança*” (Izquierdo, 2004, p. 15, grifo do autor).

Mas o que seria memória individual e memória coletiva? Segundo o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006), quando se fala em memória individual, fala-se da memória particular, ou seja, aquela pertencente ao indivíduo de modo pessoal. Já a memória coletiva consiste em uma memória ligada a um determinado grupo social no qual o indivíduo está inserido e “[...] nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (Halbwachs, 2006, p. 30).

Assim, dado o caráter social da memória pode-se afirmar que as lembranças são, na verdade, produto de um processo coletivo construído a partir de uma relação harmônica com a memória individual que cada membro de um dado grupo possui. Nessa perspectiva, o cordel biográfico de Almeida (2024) trabalha muito bem essa premissa, pois a memória evocada pela voz-narradora ao perpassar passado e presente, fortalece o sentimento de pertencimento a um dado grupo social, revelado por um significado coletivo remotamente lembrado, a partir de pontos referenciais externos não inventados, mas emprestados de seu ambiente, conforme postula Halbwachs (2006).

3 METODOLOGIA

Por ser um trabalho de pesquisa qualitativo desdobrado em três aspectos quanto aos procedimentos de coleta de dados – pesquisa de campo, bibliográfica e documental – a seguinte configuração foi adotada: i) estudo exploratório bibliográfico com respaldo teórico-científico; ii) realização de um questionário/entrevista com alguns moradores da comunidade escolar e local de São João da Serra-PI para analisar informações e memórias relacionadas aos serviços ao pároco Cláudio Lopes de Souza; iii) pesquisa em registros históricos locais, documentos de arquivos públicos, livros e fotografias relevantes; iv) produção de gráficos e/ou quadros comparativos; e v) análise dos dados coletados e comparação de informações com a biografia em cordel produzida e seus aspectos viabilizadores da construção da memória coletiva da personalidade escolhida.

Tais dados foram coletados e analisados em forma de um texto dissertativo-argumentativo, apresentando em seu escopo gráficos e/ou quadros, com vistas a estabelecer uma visão crítico-interpretativa das informações colhidas a serem transformadas em conhecimento científico, principalmente, no que se refere à presença de pontos em comum no tocante à construção da memória coletiva da população serrajonense e àquela expressa nos versos de cordel produzidos sobre a vida do pároco.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escrita literária, enquanto criação, recriação e representação de fatos, tempos e espaços por meio da memória, possibilita que o passado seja revisitado e se extraia dele histórias de vida que alimenta a própria arte de se fazer literatura.

Quando esse processo de escrita ocorre em forma de cordel e entrecruza gêneros textuais como a biografia, por exemplo, os horizontes de possibilidades criativas são

expandidos e resultam em produções culturais dignas de serem nominadas de obras de arte e, prova disso, é o cordel biográfico intitulado “Pe. Cláudio: o homem do povo”, de Antônio Carlos de Almeida (2024), cujas características textuais capturam a noção conceitual daquilo que Arfuch (2010) chama de espaço biográfico: texto que se ocupa tanto no falar de si, como no escrever fielmente sobre o outro e sua vida. Essa premissa é perceptível, por exemplo, quando se observa as seguintes passagens:

São João da Serra é destaque
No patamar da cultura
Sendo também um celeiro
Da boa literatura
Foi a terra que acolheu
Esta importante figura.

Refiro-me a padre Cláudio
Lopes de Souza, com fé
E amado por nosso povo
Que lhe aplaude de pé
Por ser um servo fiel
Do Cristo de Nazaré.

Chegou recém ordenado
Nesta paróquia distante
Exercendo o ministério
Foi de maneira atuante
Conquistando os corações
Deste povo radiante.

Quero agora me dedicar
Nesta simples poesia
A informar ao leitor
Com tamanha maestria
Alguns dados importantes
De sua biografia. [...]

Sua vida é uma canção
Escrita com maestria
É um prazer escrever
Em forma de poesia
Esses dados resumidos
De sua biografia.

*Sei que suas qualidades
Não cabem nesse papel
Mas mesmo assim eu me arrisco
A publicar o Cordel
Fazendo essa homenagem
De modo muito fiel. [...]*

(Almeida, 2024, p. 3-4 e 14, grifo nosso).

Tais versos evidenciam o caráter de espaço biográfico de Arfuch (2010) na medida em que se estabelece o conteúdo textual com o qual se ocupa: situar o leitor que se trata da biografia de alguém em forma de poesia, manifestado na literatura de cordel. Além disso, há a informação de que os dados sobre a vida do biografado – padre Cláudio – são resumidos, isto porque, conforme pontuado por Tezza (2008), ao relatar fatos e/ou a sucessão de eventos da vida de alguém é necessário, antes de tudo, realizar um recorte temporal, uma vez que é praticamente impossível explorar na íntegra a vida de uma pessoa.

Por esse motivo, Almeida (2024) afirma na sextilha 35 que as qualidades do pároco “*Não cabem nesse papel*”, mas mesmo assim ele o faz “*De modo muito fiel*” para homenagear Cláudio, a começar por dados gerais de nascimento e filiação, saltando para o ano de 1998, ano marcado pelo ingresso do pároco na atividade de ordenação sacerdotal e sua chegada em São João da Serra-PI com o encargo da paróquia de São João Batista:

Nascido em 68
Em Caxias, Maranhão
José Fausto, Andreina Lopes,
A sua filiação,
Genitores que lhe deram
Uma boa educação. [...]

E foi nesse mesmo ano
Que chegou em nossa terra
Por Dom Abel transferido
Para São João da Serra
Iniciou a missão
Com um amor que não se encerra.

Dia 15 de setembro
Nesta paróquia empossado
O então neosacerdote
Estava muito empolgado
Para evangelizar
Esse povo tão amado.

E assim foram 20 anos
De evangelização
Muito momentos marcantes
Na paróquia de São João
Fez história nesta terra
E cumpriu sua missão.

(Almeida, 2024, p. 4-5).

Assim, na busca pela descrição da trajetória de vida de Cláudio em nossa cidade, o autor demonstra compromisso com a verdade dos fatos, uma das características fundamentais de ser pesquisador e, dessa forma, estabelece o marco temporal de 20 anos – setembro de 1998 até janeiro de 2019 –, com vistas a delimitar a parte da vida do padre que pretende explorar, cujo foco direciona-se para o que Rita Gonçalves (2020) denomina de dupla função da biografia: ser fonte de informação e de memória.

A noção conceitual de fonte de informação para essa análise permeia a definição de Rita Gonçalves (2020) fortemente baseada nos princípios de Regina Zilberman (2004), cuja teoria associa-se à ideia de se considerar os diferentes campos de atuação pelos quais uma personalidade atua em sua vida em sociedade. Trata-se, pois, de uma tarefa de detetive que investiga, segundo alguns critérios metodológicos, referências das dimensões cultural, histórica, geográfica e social de uma dada personalidade, uma vez que conferem ao que se quer produzir, sentidos e significados confiáveis, concretizado, a título de exemplo, no cordel em estudo.

É nesse contexto que a biografia assume sua segunda função: a de ser fonte de memória, pois ao biografar a vida de alguém, o autor recorre também ao uso da memória individual e/ou coletiva. Esse processo acontece porque a memória atua como fonte de informação e, por isso mesmo, cabe ao biógrafo lançar seu olhar de detetive mais uma vez, com vistas à exploração das experiências de vida de pessoas que fizeram parte da história do biografado, a partir das lembranças evocadas. Tal evocação se aproxima da atualização autêntica do passado no presente pelo processo de rememoração coletiva, materializado

no cordel biográfico de Almeida (2024), já que a literatura pode ser entendida como um lugar de memória que registra e arquiva por escrito as lembranças rememoradas.

Nesses termos, analisa-se a seguir, de forma comparativa, as evocações das memórias coletivas relacionadas à trajetória de vida do padre Cláudio no cordel biográfico e na coleta de dados realizada pela pesquisa de campo com a população serra-jonense, por meio de entrevistas/questionários e de arquivos documentais.

Gráfico 1 – Memórias relacionadas ao padre evocadas por sua prestação de serviços sociais



Fonte: Os autores (2024).

Pela leitura dos dados desse gráfico de colunas é possível interpretar que o material coletado pela pesquisa de campo corresponde a grande parte das memórias evocadas nos versos do cordel de Almeida (2024) que cuidadosamente elencadas, obedecem ao caráter estrutural característico do viés biográfico: descrever parte da vida de alguém por meio de fontes de informações extraídas de referenciais externos que simbolizam o padre como uma figura representante de uma época e lugar determinados e, marcadamente, delimitados por alguns de seus principais serviços sociais, conforme demonstram os percentuais ilustrados pelo gráfico e pelas sextilhas 10, 13, 16 e 21:

*Quero agora destacar
As importantes ações
Por ele implementadas
Agradando os corações
De muitos serra-jonenses
Nos mais diversos rincões.*

*A “creche” do pe. Cláudio
Por todos é bem lembrada
Pois a nossa educação
Era um tanto atrasada
Essa escolinha marcou
A vida da meninada.*

*Quantas crianças tiveram
Essa oportunidade
Foi uma revolução
Para nossa comunidade
Padre Cláudio assim ganhou
Muita notoriedade.*

*A FM sanjoense
Outra ação fenomenal
Uma rádio para todos
Com programação geral
Dessa maneira caiu
No gosto do pessoal.*

*Programação da igreja
E até mesmo jornal
Cantoria de viola
João Peão de auto astral
E o Jovem Zezé Fidélis
Com o forrozão legal. [...]*

*Padre Cláudio dividiu
A paróquia em zonais
Construiu novas capelas
E reformou as demais
Consigo sempre trazia
Os mais nobres ideais.*

*Capela de Santa Ana
No povoado Belém
Lagoas, Santa Luzia
Pastoriador também e
Senhora da Conceição
Que os devotos querem bem. [...]*

*À senhora Rosa Mística
Iniciou a devoção
Construiu uma capela
Com muita disposição
De modo que atraiu
Romeiros da região.*

(Almeida, 2024, p. 6-9, grifo nosso).

Nessa direção, é válido ressaltar que ao destacar ações ou serviços sociais prestados pelo pároco, o autor do cordel evidencia os rumos tomados para reconstruir aspectos biográficos de Cláudio, pois precisou recorrer a memórias individuais e coletivas situadas no dizer de Gonçalves (2020) nas relações com o outro, em um tempo e espaço culturais específicos.

Por essa razão, pessoas, objetos, lugares e serviços sociais estão representados no cordel como elementos marcantes que lembram o padre. Logo, a menção à rádio FM Sanjoense, divisão da paróquia de São João Batista em zonais, suas reformas e fortalecimento da fé cristã, são frequentemente lembradas pela população que até hoje guarda grande admiração e respeito por sua pessoa, fatores fundamentais quando se observa, por exemplo, os dados coletados e reunidos no gráfico abaixo que estabelece:

Gráfico 2 – Memórias relacionadas ao padre evocadas por ações de assistência social



Fonte: Os autores (2024).

O gráfico acima ilustra as memórias que permeiam a população de São João da Serra-PI. O percentual apresentado permite vislumbrar pelo menos dois pontos interessantes: i) o primeiro, sobre o conceito de memória postulado por Iván Izquierdo (2004) que diz ser a memória uma aquisição conservadora de informações evocadas que se transforma em aprendizado na medida em que nos caracteriza como indivíduos sociais; e ii) a definição de memória coletiva discutida por Maurice Halbwachs (2006), o qual afirma a memória como lembranças ligadas a um grupo social em que estamos inseridos.

Nesse sentido, pode-se interpretar que ao estarem expostos a situações de influências do padre por meio de ações de assistência social da Igreja, os participantes-informantes sentem-se transformados positivamente porque suas memórias coletivas relacionadas direta ou indiretamente às ações do pároco se tornaram aprendizado para a vida, na medida em que 45% dos informantes atuaram, voluntariamente, em trabalhos da igreja na época, 20% deles receberam ações por meio de algum programa de amparo e outros 35% revelam ter construído laços de amizade, empatia, caridade e outros valores sociais a partir dessas situações de influências.

Nesses termos, tais situações de influência são detalhadas em diferentes momentos na poesia de Almeida (2024) ao citar, por exemplo, que a “creche” do padre – é lembrada por todos, enfatizando-se o atraso da educação do município na época, assim como pelo fortalecimento dos ideais do “Movimento Missionário Jesus no Próximo”, que dentre outros pontos, visava cuidar das crianças “[...] porque o Reino do Céu pertence a elas” Mateus,

cap. 19, vers. 14 (Bíblia Sagrada, 1990, p. 1206). Tratava-se, pois, de uma ação que além de evangelizadora era também uma forma de amenizar a fome que assolava as crianças naquele tempo.

Outros momentos que destacam a notoriedade do pároco como personalidade influenciadora são as sextilhas 19, 20, 26 e 33, cujos versos narram alguns valores despertados no povo como a caridade, religiosidade, boa vontade, amizade e gratidão:

*Festejos organizados
Em cada comunidade
Com programação extensa
Mostrando a boa vontade
De produzir novos frutos
Despertando a caridade.*

*A religiosidade
Do nosso povo querido
la mantendo-se acesa
E Cláudio muito instruído
Cativando os seus fiéis
Tornou-se muito querido.*

*Por nossos serra-jonenses
Os seus feitos são lembrados
Por exemplo, aqui destaco
Os Festivais de Reisados
Dos eventos da cidade
Era um dos mais aguardados.*

*A muitos serra-jonenses
Deu a oportunidade
De sonhar e ir além
Pois tendo boa vontade
Firmou com o nosso povo
Grandes laços de amizade.*

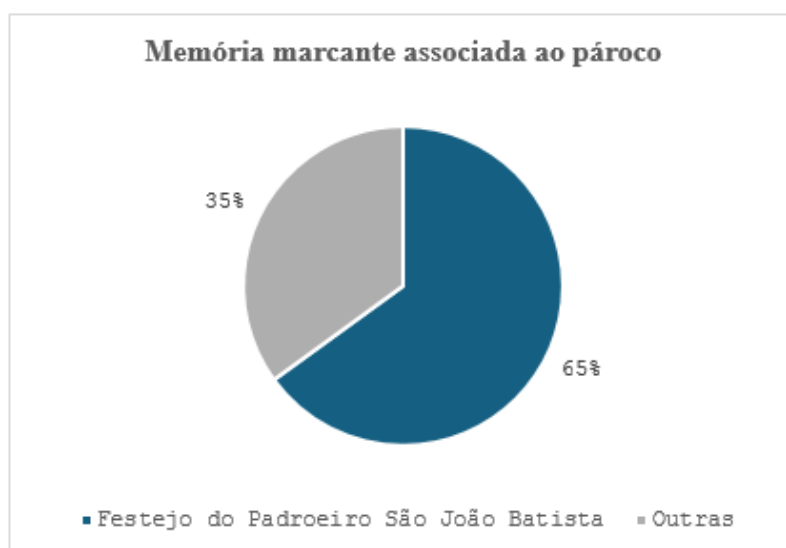
*Com sua descontração
E carisma sem igual
Padre Cláudio fez seu nome
Se tornar monumental
E em nosso imaginário
Ele já é imortal.*

*Obrigado Padre Cláudio
Pela contribuição
Para com o crescimento
Da cidade de São João
Nesse cordel lhe externamos
Toda nossa gratidão.*

(Almeida, 2024, p. 9, 11 e 13, grifo nosso).

Externada tamanha gratidão, outras memórias são descritas na poesia demonstrando reflexão a respeito da organização, carisma e prontidão de Cláudio, características exaltadas nas sextilhas 31 e 36, cujos versos reforçam a importância do pároco para a cidade, uma vez que no “*nosso imaginário/ ele já é um imortal*”, finalizado com a expressão que dá título ao cordel: “*o homem do povo*”. Essa imortalidade ganha maior significado quando se observa o percentual de 65% dos informantes revelarem que a memória mais marcante sobre o padre está relacionada à alegria do festejo do padroeiro da cidade, verificada no cordel nas sextilhas 19 e 25 na alusão a “Festejos organizados” e a “Festivais de Reisado”, assim como nos dados catalogados no gráfico de setor a seguir:

Gráfico 3 – Evocação de memórias marcantes relacionadas ao padre



Fonte: Os autores (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o trabalho além de familiarizar a equipe pesquisadora com o letramento científico, desenvolveu habilidades de protagonismo juvenil, uma vez que houve cooperação, atitude, escuta atenta e boas discussões que com certeza ficarão marcadas em nossas memórias individual e coletiva.

Quanto aos resultados, as análises revelaram que a memória surge como fonte de informação, cuja evocação é uma forma de aprendizagem, premissa muito bem aplicada à biografia em cordel do pároco por Almeida (2024), porque por meio das memórias evocadas – individuais e coletivas – evidenciam-se significados de vida que realmente foram vividos e que ainda alimentam o presente, bastando apenas um jorro de luz sobre a escuridão dos becos da memória para reacender lembranças extraídas até mesmo do esquecimento.

Nessa direção, ao exercer a dupla função explicitada, a biografia revelou-se como elemento viabilizador da (re)construção de memórias relacionadas à trajetória de vida de determinadas personalidades – representadas nessa pesquisa pela figura do pároco – na medida em que tal *persona* religiosa contribuiu substancialmente para a construção e manutenção da história do município de São João da Serra-PI por mais de duas décadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antônio Carlos de. **Pe. Cláudio**: o homem do povo. (Folheto de cordel) São João da Serra: CETI-Professor Ubiraci Carvalho, 2024.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. **Evangelho segundo Mateus**. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Biografia, informação e memória**: um estudo a partir da autobiografia de Edson Nery da Fonseca, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIAUI. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: Novo Ensino Médio. Caderno 1, 2021.

TEZZA, Cristóvão. **Biografia e literatura**. Conferência apresentada no XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo, USP, 16 de julho de 2008.

ZILBERMAN, Regina *et al.* **As pedras e o arco**: fontes primárias, teoria e história da literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CRENCIAIS DOS AUTORES

João de Deus de Carvalho Júnior é graduado em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (2019) e possui especialização em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022). Atualmente é professor substituto na rede estadual de ensino em São João da Serra.

Flávia Fernanda Araújo Cavalcante; Joseane de Sousa Vieira; Karina Suele da Silva e Yaíza Antonia da Cruz Matos Lopes são estudantes do CETI Professor Ubiraci Carvalho, em São João da Serra-PI. Atualmente (2024-2025) atuam como Bolsistas de Iniciação Científica Júnior do CNPq, por meio de um prêmio concedido pela Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí em sua primeira edição (2024).

Carlíane Clementino Ribeiro Cruz é professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em São João da Serra-PI e atuou como colaboradora no desenvolvimento desta pesquisa.

GASTRONOMIA LUÍS-CORREIENSE

Diana Castro Pessoa (Seduc - CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar)

diana_castropessoa@yahoo.com.br

Francisco Nathan G. de Araújo (CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar)

francisconathan250200@gmail.com

Gabrielly Silva dos Santos (CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar)

gabriellysilvasantos0809@gmail.com

Laíres Rocha de Carvalho (CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar)

layresrocha58@gmail.com

Marcos Vinícius Veras da Silva (CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar)

rivianearaujoveras@icloud.com

RESUMO: Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí: Dizeres e Saberes do Nosso Povo (OCLIPI), selecionado na chamada do Edital Seduc-PI/GSE nº 20/2024, com fomento do CNPq/MCTI nº 03/2023. Esse artigo “Gastronomia luís-correense” tem como tema de pesquisa: O Gênero Discursivo Receitas Culinárias Tradicionais de Luís Correia (PI). O objetivo é contribuir com o desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura e de escrita, a partir do gênero discursivo receitas culinárias, no contexto de ensino-aprendizagem formal da língua materna, integrando escola e comunidade, aproximando a educação formal da não formal. A fundamentação teórica aborda temas como tipologia textual (Travaglia, 1991, 2007), gênero discursivo (Travaglia, 2007; Marcushi, 2005), língua (Júnior, 2013), cultura (Motta-Roch, 2005) e patrimônio (Scifoni, 2012). Trata-se de uma pesquisa participante com abordagem qualitativa, de natureza aplicada com objetivos descritivos, utilizando a entrevista e a pesquisa de campo como principais instrumentos de coleta de dados. Como resultado, observa-se a aprendizagem protagonizada dos alunos da EJATEC ao compreenderem as diretrizes e os procedimentos que regem a pesquisa, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico.

Palavras-chave: tipologia textual; gênero discursivo; receitas culinárias; Luís Correia; patrimônio imaterial.

1 INTRODUÇÃO

O foco do trabalho é estudar o gênero discursivo Receitas Culinárias Tradicionais de Luís Correia (Piauí). A questão da pesquisa é saber como o conhecimento e o registro das receitas culinárias tradicionais do Município de Luís Correia (PI) pode contribuir com o desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura e de escrita, a partir do gênero discursivo receita, no contexto de ensino-aprendizagem formal da língua materna e do mundo do trabalho. O estudo justifica-se pela confusão dos discentes para identificar a tipologia textual e o gênero discursivo dos diferentes textos abordados em sala de aula, e a relação do conteúdo com o desempenho da atividade profissional.

Nas avaliações bimestrais, foi identificado a confusão entre os conteúdos tipologia e gênero. Ao se apresentar um texto e perguntar o tipo e o gênero, as respostas eram trocadas. Assim, a intenção ao envolvê-los numa pesquisa de campo sobre os temas era

contribuir para que eles entendessem que a ciência faz parte do dia a dia da vivência comunitária, dos hábitos alimentares e que pode ser uma fonte de renda social, aproximando a educação formal da não formal e assim despertar o interesse dos discentes pelo conteúdo formal, transformando a informação em conhecimento.

Luís Correia é uma cidade litorânea que recebe turistas durante todo o ano e muitos dos nossos alunos trabalham nos restaurantes e cafés como cozinheiros(as) ou garçons/garçonetes. Ao ler um cardápio para a escolha de uma refeição, o cliente solicita informações sobre os pratos para decidir sobre o pedido, isso nos mostra que esses profissionais utilizam a tipologia textual e os gêneros discursivos no ato comunicativo diário no mundo do trabalho. Fazer os alunos perceberem essa relação entre os saberes advindos do cotidiano local e os saberes produzidos na escola pode beneficiar a realidade da comunidade e o aprendizado da disciplina.

Assim, esse trabalho tem como objetivo geral pesquisar a contribuição das receitas culinárias tradicionais do Município de Luís Correia (PI) para o desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura e de escrita, a partir da tipologia textual injuntiva e do gênero discursivo receita, na relação entre o contexto dos saberes e dos dizeres culturais do ensino-aprendizagem da língua materna. Os objetivos específicos são registrar as receitas tradicionais locais orais em escrita, produzindo relações entre os saberes e os dizeres cotidianos e os conhecimentos produzidos na escola; organizar as etapas das receitas, seguindo a tipologia injuntiva; e estabelecer as diferenças entre tipologias textuais e os gêneros discursivos.

O ensino-aprendizado contextualizado facilita o dia a dia do discente ao aproximar seus saberes diários da sua vida acadêmica. Os alunos sentem-se inseridos e motivados a participarem das atividades. A alimentação tem a função de socializar e reunir as pessoas. No livro “O Fio das Missangas”, no conto “A vó, a cidade e o semáforo”, Mia Couto (2004) diz que cozinhar é o mais privado e arriscado ato. No alimento se coloca ternura ou ódio. Na panela se verte tempero ou veneno. (...) cozinhar é um modo de amar os outros. Relacionar esse ato de cozinhar com sentimento também proporciona a humanização da educação.

2 TIPOLOGIA TEXTUAL INJUNTIVA E GÊNERO DISCURSIVO RECEITA CULINÁRIA

De acordo com Cezario e Votre (2015), o indivíduo, inserido numa comunidade de fala, partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. No elo entre sociedade e linguagem, há evidências na relação entre língua e classes sociais

e econômicas, como as variações linguísticas por idade, sexo e classe social, podendo essa variante ser estigmatizada ou prestigiada. Fávero e Koch (1987 *apud* Travaglia, 2007) afirmam que os objetivos ou funções sociocomunicativas são identificados por muitos como um ato ou macroato de fala.

Há uma interinfluência indissociável entre língua e cultura. Para Júnior (2013, p. 74), “a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis”. A cultura interfere na atribuição de sentidos das expressões e na estrutura gramatical da língua falada numa determinada comunidade, isto é, reflete os aspectos da organização do mundo pelos falantes. Assim, a língua é uma construção humana dinâmica e diacrônica dos registros de saberes e de dizeres de uma comunidade. Essa complexa relação é o foco de estudo da Semântica Cultural. Nessa pesquisa, entende-se o gênero como um fenômeno estruturador da cultura. Compreende-se a cultura “como práticas sociais localizadas num dado contexto pela atividade humana, mediada pela linguagem.” (Motta-Roth, 2005, p. 186)

Desde 2006, as políticas públicas apresentam mudanças no campo da prática educativa patrimonial, visando descolonizar as formas de exploração no mundo do trabalho, enfatizando o patrimônio cultural do cotidiano dos grupos sociais. Em 2014, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) lança o documento “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, que estabelece os princípios e diretrizes conceituais sobre a temática. Em 2016, a Portaria nº 137 estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio, incorporando os processos educativos não formais, o protagonismo dos sujeitos sociais, valorizando e protegendo a identidade e a memória cultural cotidiana das comunidades inviabilizadas. No mesmo ano, também foi lançado pelo IPHAN o Manual de aplicação.

O registro das receitas culinárias locais é uma estratégia educativa para preservar e promover o patrimônio cultural imaterial e a memória viva das comunidades, sendo instrumento para o desenvolvimento desses sujeitos sociais. Essa ação valoriza os saberes e os sujeitos da coletividade, os quais são protagonistas dessa cultura singular, viva e dinâmica. Como essas receitas são passadas por gerações, elas servem como estratégias de sobrevivência e de resistência. Os momentos de partilha de comidas são propícios à agregação da família e à sociabilidade da comunidade, como as festas dos padroeiros. Para descolonizar o patrimônio, faz-se necessário superar as formas hegemônicas de conhecimento, ou seja, as relações de força e de poder, as quais hierarquizam e inviabilizam a prática efetiva e concreta, rompendo com a reprodução dos discursos

autorizados, que silenciam conflitos e tensões de um passado de violência e de opressão das práticas tradicionais nessas comunidades.

Segundo Smith (2011 *apud* Scifoni, 2022, p. 2), o patrimônio é ato comunicativo que fala ao presente e às gerações futuras. Essa nova pedagogia do patrimônio entende a ação educativa como atividade na perspectiva do processo de produção de conhecimento crítico, dialógico e político, sobre a própria cultura, memória e identidade, com valor afetivo e social das trajetórias e das vivências, fortalecendo a autonomia dos sujeitos, com respeito à diversidade de olhares, de narrativas, de saberes e de dizeres possíveis desses diferentes sujeitos, bem como das necessidades locais e cotidianas, problematizando o que já se encontra instituído. Assim, observa-se o papel pedagógico estratégico da educação no campo patrimonial.

O currículo deve ser pautado no diálogo entre as quatro abordagens, tais como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, o que é comprovado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos modos de pensar, de agir, de vida e de trabalho das populações frente à dinamicidade da sociedade e da cultura, com desdobramentos para a construção de políticas adequadas aos processos identitários da vida cotidiana de diversos e diferentes grupos em variados espaços, principalmente, na vida cotidiana e no mundo do trabalho. Relacionar educação patrimonial e o ensino da língua materna com abordagens formais e não formais é enriquecer a aprendizagem significativa dessa população.

Travaglia (2007) apresenta a caracterização de tipo, gênero ou espécie de texto pela utilização de parâmetros e critérios como um rol exemplificativo. Ele utiliza como exemplo de parâmetros o conteúdo temático, a estrutura composicional, os objetivos ou funções sociocomunicativas, as características da superfície linguística do texto e as condições de produção. Observa-se que, enquanto Travaglia defende a categorização e a classificação do tipo e do gênero, Marcuschi (2005) afirma que hoje já não parece mais tão prioritário classificar. Embora de ideias contrárias, os dois oferecem informações valiosas para as temáticas.

2.1 Tipologia Textual

Quando se fala em tipologia textual, trata-se da classificação do texto em narração, descrição, dissertação (argumentativo ou expositiva) e injunção. Cada tipologia apresenta um objetivo. O foco deste estudo é no tipo injuntivo. Em Travaglia (1991), há uma correlação entre marcas linguísticas dos textos injuntivos que são: verbos auxiliares modais de

modalidade imperativa, sobretudo ordem, obrigação e prescrição; verbos dinâmicos que denotam ação; e verbos enunciativos com predominância do discurso indireto, em que a condição de produtor do texto é de incitador e a condição de recebedor de potencial executor das ações, tais como mandar, ordenar, determinar, pedir, suplicar, sugerir e recomendar.

Em Travaglia (2007), discute-se os parâmetros e critérios para caracterizar categorias de textos, sejam os tipos (narrativo, descritivo, dissertativo e injuntivo), sejam os gêneros discursivos. Aqui o foco será apenas no tipo injuntivo e no gênero receita culinária. O autor apresenta cinco parâmetros: conteúdo temático; estrutura composicional; objetivos e funções sociocomunicativas; superfície linguística e condições de produção. Em relação à natureza do conteúdo temático no tipo injuntivo,

o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém. Os fatos e fenômenos aparecem sobretudo nos injuntivos de volição, os chamados textos optativos (Travaglia, 2007, p. 43 *apud* Travaglia, 1991, p. 55-57).

Já como exemplo de critérios do parâmetro estrutura composicional, Travaglia (2007) cita a superestrutura, a dimensão textual e a linguagem. Em relação ao critério superestrutura da estrutura composicional, Travaglia (1991, p. 237-239, *apud* Travaglia, 2007) propõe a superestrutura do texto injuntivo constituída de três partes ou categorias: o elenco ou descrição, a determinação ou incitação e a justificativa, explicação ou incentivo. Ele diz que a única parte obrigatória é a determinação. Travaglia explica que os textos injuntivos são uma conjugação de tipologias, esclarecendo que em cada parte há uma tipologia adequada. Na primeira parte, o elenco ou descrição, em que se lista os ingredientes com a quantidade para a receita, a tipologia é a descritiva; na segunda parte, a determinação ou incitação, a tipologia é a injuntiva, a qual é a dominante no gênero em estudo; na terceira parte, justificativa, explicação ou incentivo, a tipologia pode ser descritivo, narrativo ou dissertativo. Em relação ao critério dimensão (tamanho ou extensão) da estrutura composicional, o autor diz que os gêneros podem apresentar dimensões muito variáveis, mas reconhece que esse critério é caracterizador do gênero. Em relação ao critério linguagem da estrutura composicional, infere-se que a receita culinária é um gênero composto por duas linguagens: a língua (falada ou escrita) e a imagem (geralmente foto do prato).

2.2 Gênero Discursivo

Os gêneros são definidos por sua função sociocomunicativa. Para Marcushi (2005), os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.” (2005, p. 19) Caracterizam-se pela dinamicidade, situacionalidade, historicidade e plasticidade. São exemplos de gêneros necessariamente compostos pela tipologia injuntiva em termos de dominância: mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outros, receitas de cozinha, receitas médicas, textos de orientação comportamental. Segundo Oliveira Harden e Reis,

como qualquer gênero textual, as receitas são produtos de uma prática social e, portanto, guardam em si marcas do modo como cada sistema cultural e linguístico, em que está inserida essa prática, é dividido e organizado sintático e morfologicamente e das divergências e similaridades estilísticas aceitáveis por cada comunidade (Harden; Reis, 2013, p. 33).

Em Travaglia (2007), propõe-se que a função comunicativa ou objetivos do enunciador no texto injuntivo objetiva-se dizer a ação requerida, desejada, é dizer o que e/ou como fazer e assim incitar o alocutário à realização da situação. Ou seja, quando se pega uma receita é para realizar a ação de produção, isto é, discurso do fazer/acontecer.

É importante esclarecer que em um gênero discursivo pode existir mais de uma tipologia textual. Geralmente, dizemos que um gênero tem a predominância de um tipo, mas isso não exclui a existência de outros tipos. “Na pesquisa sobre gênero discursivo, o foco da análise é a linguagem como um sistema intersubjetivo” (Motta-Roth, 2005, p. 196). No gênero discursivo em estudo, receita culinária, de acordo com Travaglia (2007), há uma conjugação de tipologias, a superestrutura pode apresentar até três elementos: o elenco, que é a lista dos ingredientes e as quantidades necessárias dos ingredientes para o preparo da receita, com o tipo descritivo; a determinação, que é o modo de preparo, com o tipo injuntivo como dominante e necessário; sendo o terceiro elemento, justificativa, explicação ou incentivo opcional, o qual pode ter um tipo descritivo, narrativo ou argumentativo. Segundo o autor, o parâmetro de conteúdo temático é o como preparar a receita.

3 METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa descritiva, como base metodológica. A coleta de dados foi realizada pelo levantamento bibliográfico e pela pesquisa de campo.

Como instrumento e procedimento da coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiaberta. O local da pesquisa foi a cidade de Luís Correia (PI). A fonte de dados para a pesquisa de campo foram os nativos dos povoados Coqueiro e Mexiriqueira, zona rural, utilizando o instrumento da entrevista semiaberta como procedimento com os moradores das localidades, como família de pescadores e chefes de cozinha, os quais são os participantes da pesquisa, com o uso do gravador de voz e registro fotográfico.

Os pesquisadores também realizaram uma pesquisa bibliográfica nos sítios (sites) e nas duas bibliotecas da cidade: a municipal e a do Serviço Social do Comércio (SESC). A partir dos objetivos apresentados, realizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Cristóvão da Cruz (2023), é uma abordagem que se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Envolve, portanto, a identificação e uma revisão detalhada de obras publicadas sobre a temática, ampliando o conhecimento e o desenvolvimento da fundamentação teórica. Quanto aos objetivos da pesquisa, esta assume um caráter descritivo ao delinear as características de uma população ou fenômeno, definida por Gil (2010). Assim esta pesquisa tem como finalidade descrever a realidade do município de Luís Correia no que tange à cultura alimentar.

Segundo Marconi e Lakatos (2022), a escolha da abordagem foi baseada no conjunto de recursos e instrumentos utilizados, adequados para a exploração das fontes e dos procedimentos operacionais sistemáticos para descrever e explicar os fenômenos naturais e humanos da cultura alimentar do município. No enfoque qualitativo o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito é indissociável e dinâmico. Fez-se uma análise, descrição e interpretação sobre hábitos e atitudes alimentares da população de Luís Correia. Na formulação do problema, a abordagem qualitativa é resultado da imersão do pesquisador na vida e no contexto da população pesquisada. Nessa abordagem, o pesquisador entende que a compreensão dos fatos se dá com sua conduta participante; fruto de sua participação e interação com os sujeitos da pesquisa. Os pesquisados, por sua vez, são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de intervir em sua solução. Em relação à revisão da literatura, no qualitativo, o papel é secundário, embora seja justificativa para a formulação e necessidade do estudo. Em relação à coleta de dados, no enfoque qualitativo, os dados vão surgindo com o desenrolar da pesquisa e o número de casos é relativamente pequeno. Na análise dos dados, no qualitativo, há análise de textos e material audiovisual, descrição e análise de temas e significado profundo dos resultados. Finalmente, o relatório de resultados no enfoque qualitativo é emergente e flexível, reflexivo e aberto à aceitação de tendências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas entrevistas com os sujeitos das comunidades Coqueiro e Mexiriqueira, observou-se que os hábitos alimentares e a satisfação em fazer as receitas têm valor afetivo, passados de geração para geração, bem como uma forma de obtenção de renda familiar. Assim, verificou-se que no município de Luís Correia as receitas são produto da prática social, como disse Oliveira Harden e Reis (2013). Também foi averiguado o interesse dos alunos pelo conteúdo formal de tipologia textual e de gênero discursivo após a realização da pesquisa de campo, transformando a informação da sala de aula em conhecimento do mundo do trabalho, aproximando a educação formal da não formal. Ressalta-se que os pesquisadores participantes (os alunos) são sujeitos da pesquisa, isto é, há vínculo entre os envolvidos (pesquisadores e pesquisados), pois os pesquisadores são moradores das localidades em estudo.

Figura 1 - Equipe OCLIPI.

Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí - Dizeres e saberes do nosso povo



Fonte: Pesquisadores (agosto de 2024).

Figura 2 - Divisão de tarefas.



Fonte: Pesquisadores (agosto de 2024).

Quadro 1 - Caranguejada ao leite de coco com arroz de torresmo (acompanhamentos: vinagrete e pirão).

Ingredientes do Arroz de Torresmo:

1kg de toucinho	1 pimentão
½ kg de arroz	3 pimentas de cheiro
3 a 4 dentes de alho	1 colher de sopa de colorau
1 limão; 10 ml de óleo	Sal à gosto (uma colher de sopa)
2 cebolas	

Modo de preparo do Arroz de Torresmo: Aqueça o óleo, acrescente o torresmo para pegar uma cocção (cozimento) até fritar. Lave o arroz, pegue um pouco da gordura que fritou o torresmo. Depois refogue bem os temperos (alho, cebola, pimentão...), misture na gordura com o torresmo. Em seguida, despeje a água quente para o cozimento do arroz.

Ingredientes da Caranguejada ao leite de coco:

1 corda de caranguejo	Vinagrete:
4 pimentas de cheiro	1 pimentão
2 cabeças de cebola	2 cebolas
1 maço de cheiro verde	2 tomates
1 fio de dendê (opcional)	1 maço de cheiro verde
Azeite de Oliva à gosto	½ xícara de vinagre
1 colher de sopa de colorau (para dar uma cor)	½ copo de água gelada
1 vidro de só coco (250ml)	5 colheres de azeite de oliva
Sal à gosto (uma colher de sopa)	Sal à gosto
	Pirão:
	½ xícara de farinha para o pirão
	400 ml de caldo do caranguejo

Modo de fazer do caranguejo ao leite de coco: 20 min de cozimento. Mate, escove e lave o caranguejo. Bote a água para cozinhar. Um fio de azeite caprichado para refogar os temperos da caranguejada, despeje o caranguejo na água fervendo, jogue o cheiro verde por cima, espremer o limão e pode deixar cozinhar. Acrescente água já quente para dar o cozimento final. Sempre é bom jogar uns fios de azeite. Retire um pouco do caldo do caranguejo para preparar o molho e acrescente uma caixa do creme de leite. Mexa até dissolver todo o creme de leite e despeje o molho no caranguejo. Em uma vasilha, misture todos os ingredientes do vinagrete com as verduras cortadas. Em outra vasilha, misture os ingredientes do pirão e mexer.

Dica: puxa uma patinha do caranguejo para saber que está bom (no ponto).

Fonte: Galeno, 2024.

Figura 3 - Caranguejada ao leite de coco.



Fonte: Pesquisadores (2024)

Quadro 2 - Receita de Torta Salgada de Camarão

Massa da Torta Salgada	
Ingredientes da Massa: 3 copos de farinha de trigo 3 ovos 1 copo de óleo 1 colher de fermento 1 copo de leite Uma pitada de sal	Modo de Fazer a Massa: Bata tudo, unte a forma com manteiga e farinha de trigo. Bote a massa. Depois bote o recheio e dê aquela mexidinha com o garfo, para misturar o recheio com a massa e, por último, jogue orégano por cima e bote para assar, em forno pré-aquecido, por 40 minutos.
Recheio da Torta Salgada	
Ingredientes do Recheio: 1 cebola 1 tomate 1 pimentão Alho 1 extrato de tomate 1 lata de milho Azeitona e Orégano	Modo de Fazer o Recheio: Refogue o camarão no alho, acrescente a pitada de sal, desligue o fogo. Bote tomate, cebola e pimentão picado. Refogue mais um pouquinho, aí coloque milho, azeitona e extrato de tomate. Esse é o recheio.

Fonte: Silva, 2024.

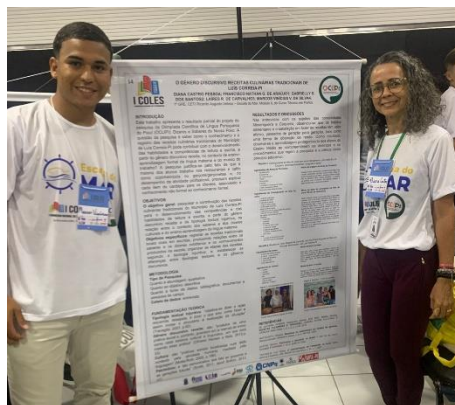
Figura 4 - Receita 2 - Torta de camarão.



Fonte: Pesquisadores (2024)

Outro resultado significativo que a OCLIPI proporcionou foi a participação de todas as equipes de pesquisadores selecionados da Educação Básica do Estado do Piauí no I Congresso Nacional de Letramentos (I COLES), de 16 a 18 de outubro de 2024, em Teresina, com apresentação de comunicação em pôster (banner) pelos pesquisadores participantes (alunos) no dia 18 de outubro, uma experiência única para a iniciação em pesquisa dos alunos. O resumo do trabalho foi publicado no ebook do Congresso.

Figura 5 - Apresentação do banner, no I COLES.



Fonte: Pesquisadores (2024)

Figura 6 - Com o prof. Wagner Rodrigues Silva da Universidade Federal de Tocantins, no I COLES



Fonte: Pesquisadores (2024)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o ensino eficiente da língua materna, faz-se necessário o trabalho com textos que tenham relações com o cotidiano dos alunos e do mundo do trabalho. Trabalhar a tipologia textual injuntiva e o gênero discursivo receita culinária em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de Curso Técnico integrado ao Ensino de Nível Médio, no Município de Luís Correia, uma cidade litorânea, em que a maioria dos alunos trabalham em restaurantes e cafés, é desenvolver as habilidades e as competências comunicativas de leitura e de escrita para o mundo do trabalho. Registrar as receitas locais, orais, em escritas, organizando todas as etapas das receitas, contribuiu para o ensino-aprendizagem e para a autonomia linguística dos alunos em entender a diferença entre tipologia textual e gênero discursivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) sugerem que as atividades com os textos tratem da função social dos gêneros discursivos, aproximando o ensino formal da língua à realidade social. Geraldi (1993) diz que a produção de textos é o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem. Isso foi observado no trabalho de pesquisa da OCLIPI, em que os alunos, através da aprendizagem protagonizada no Programa de Educação de Jovens e Adultos com Técnico (EJATEC), referente à Educação Profissional, compreenderam as diretrizes e os procedimentos que regem a pesquisa e a ciência, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico no estudo com a tipologia textual injuntiva e o gênero textual receita culinária.

Ressalta-se que foi um desafio enorme realizar pesquisa com os alunos da Educação Básica do EJATEC em língua portuguesa, especialmente em relação ao tempo e recurso financeiro. Esses alunos estudam à noite e trabalham durante o dia. Geralmente, deslocam-se de comunidades distantes para assistir aula. A Escola do Mar fica localizada na zona urbana do Município de Luís Correia. Da escola para o Coqueiro são 11km e para Mexiriqueira são 24 km. Todos os dias, depois de um dia duro de trabalho, deslocar-se por essas distâncias para ir e para retornar para casa com a finalidade de estudar, não é fácil. Requer muita força de vontade de melhorar de vida. Nem docente, nem aluno dispõem do tempo e do dinheiro necessário para realizar pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada aos domingos, privando os pesquisadores de curtirem o dia com seus familiares. Não teve financiamento para a pesquisa, ou seja, o deslocamento foi em veículo particular da docente, que arcou com o combustível e com a compra dos ingredientes para que as receitas fossem realizadas. Pesquisa como princípio pedagógico na Educação Básica é uma ideia válida, mas é preciso políticas públicas para que seja realizada adequadamente, como carga horária docente para desenvolvimento de pesquisa e verba para os custos com a pesquisa. Esses foram os motivos pelos quais a quantidade de receitas está reduzida.

Com essas reflexões, espera-se que esse trabalho possa contribuir para novas políticas públicas para a Educação Básica, que tenham como meta o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Assim como também possa servir para outros trabalhos relacionados aos temas tipologia textual e gêneros discursivos, os quais tenham como objetivo a autonomia linguística dos alunos do EJATEC.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação.** – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 2000.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In: Mário Eduardo Martelotta (org.). Manual de Linguística.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141-155.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas.** Companhia das Letras, 2004.
- CRISTÓVÃO DA CRUZ, W. Gestão de pessoas: um estudo acerca do recrutamento e seleção de pessoal. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 1, p. 14–29, 2023.
- DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra Ramos; DOS REIS, Natália Moreira. Receitas culinárias e tradução: ligação entre culturas e ciências. **Belas Infiéis**, v. 2, n. 2, p. 31-41, 2013.
- DE SOUZA DINIZ, Maristela Alves et al. Dos Gêneros Textuais que envolvem a tipologia injuntiva: função e representação. **Revista Geadel**, v. 2, n. 03, p. 16-29, 2021.
- GALENO, Adriana Fernandes. **Caranguejada ao leite de coco com arroz de torresmo (acompanhamentos: vinagrete e pirão).** Luís Correia, 2024.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos.** Brasília, DF: Iphan, 2014.
- IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Portaria nº 137, de 2016.** Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: Iphan, 2016a.
- IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Educação Patrimonial Inventários Participativos.** Manual de Aplicação. Brasília, DF: Iphan, 2016b.
- JÚNIOR, Celso Ferrarezi. Semântica Cultural. *In: JÚNIOR, Celso Ferrarezi; BASSO, Renato (Orgs.). Semântica, semânticas: uma introdução.* São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica.** Atlas: Grupo GEN, 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (organizadores). Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.* - Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 179-202.

SILVA. Ana Paula Augusto da. **Receita de Torta Salgada de Camarão**. Luís Correia, 2024.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e Educação no Brasil: o que há de novo?. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e255310, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. Campinas, Tese de Doutorado/IEL/UNICAMP, v. 330, p. 124, 1991. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/31876>. Acesso em: 21 mai. 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Diana Castro Pessoa, graduada em Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Revisão de Textos pela Universidade Cândido Mendes, docente da Secretaria do Estado de Educação (Seduc) do Piauí. Interesse pela pesquisa sobre currículo na EJATEC.

Francisco Nathan Galeno de Araújo, Gabrielly Silva dos Santos, Laíres Rocha de Carvalho e Marcos Vinícius Veras da Silva são alunos do Módulo II, do Curso Técnico em Portos (EJATEC), turno noite, do CETI Ricardo Augusto Veloso - Escola do Mar, em Luís Correia, do Estado do Piauí (PI).

RESISTÊNCIA LITERÁRIA E ESCRIVIVÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NEGRA FEMININA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE PIRACURUCA-PI

Maxswell Brito Oliveira (CETI Inês Maria de Sousa Rocha)
maxswellbrito@gmail.com

Beatriz da Silva Magalhães (CETI Inês Maria de Sousa Rocha)
pmariaisoleth@gmail.com

Maria Clara Costa Pontes (CETI Inês Maria de Sousa Rocha)
mmpontes8@gmail.com

Maria Fernanda de Oliveira Fontenele (CETI Inês Maria de Sousa Rocha)
feroliveirafont21@gmail.com

Pedro Miguel Gonçalves Delgado (CETI Inês Maria de Sousa Rocha)
pmgdelgado@gmail.com

RESUMO: A literatura negra feminina desempenha um papel essencial na desconstrução de estereótipos e na ampliação das vozes marginalizadas. Autoras como Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e Esperança Garcia oferecem perspectivas únicas sobre temas como ancestralidade, racismo, gênero e identidade. Suas obras desafiam narrativas dominantes, apresentando personagens complexos que subvertem moldes preconceituosos. Além disso, essa literatura inspira resistência contra opressões sistêmicas, empoderando leitores a questionar normas sociais e lutar por igualdade. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, destaca a importância de investigar como essas obras são incorporadas ao currículo escolar. A literatura negra feminina pode contribuir significativamente para uma educação antirracista, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e a desconstrução de preconceitos. No contexto da cidade de Piracuruca, onde a população é majoritariamente parda ou negra, e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio é deficitário, essa pesquisa é relevante. Ela tem o potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente no âmbito da cultura negra.

Palavras-chave: Literatura negra feminina; Educação antirracista; Identidade; Resistência.

1 INTRODUÇÃO

A literatura negra feminina tem se destacado como uma ferramenta poderosa na desconstrução de estereótipos e na ampliação das vozes marginalizadas. Autoras como Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e Esperança Garcia têm oferecido perspectivas únicas sobre temas cruciais como ancestralidade, racismo, gênero e identidade. Suas obras não apenas desafiam as narrativas dominantes, mas também apresentam personagens complexos e multifacetados que subvertem os moldes preconceituosos estabelecidos pela sociedade.

A importância dessa literatura vai além da esfera cultural, impactando diretamente a formação de identidades e a resistência contra opressões sistêmicas. Ao explorar as obras dessas autoras, leitores são inspirados a questionar normas sociais e lutar por igualdade, promovendo uma mudança significativa na percepção e valorização das culturas afro-brasileiras. Esse processo de empoderamento é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, reforça a necessidade de investigar como essas obras literárias estão sendo incorporadas ao currículo escolar. A literatura negra feminina pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista, contribuindo para a valorização da cultura afro-brasileira e para a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade.

No contexto da cidade de Piracuruca, no Piauí, onde a população é majoritariamente parda ou negra, a relevância dessa pesquisa se torna ainda mais evidente. A região nordeste do Brasil possui uma rica herança cultural afro-brasileira, e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio tem se mostrado deficitário. Portanto, investigar a incorporação da literatura negra feminina no currículo escolar pode contribuir significativamente para a formação de identidades fortes e orgulhosas entre os estudantes negros.

Além disso, a literatura negra feminina oferece modelos positivos para os estudantes, ajudando-os a construir identidades mais complexas e autênticas. Ao apresentar personagens que refletem suas próprias experiências e desafios, essas obras literárias promovem um senso de pertencimento e autoestima, essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens.

Dessa forma, esta pesquisa busca explorar o impacto da literatura negra feminina na formação das identidades dos estudantes negros e na promoção de uma educação antirracista. Ao analisar as obras de Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e Esperança Garcia, pretende-se compreender como essas narrativas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente no âmbito da cultura negra.

2 IDENTIDADE E LITERATURA NEGRA FEMININA

Stuart Hall (2006) ensina que a identidade do sujeito pós-moderno é fragmentada e está em constante formação, sendo afetada por suas vivências, trocas de experiências e contato com o outro. Nesse sentido, a identidade torna-se importante, pois, por meio dela,

o sujeito consegue perceber a si mesmo, além de interagir com o mundo e com o outro, modificando a si e ao seu próximo. Logo, “se uma pessoa não tem identidade alguma, ela não tem parâmetros nem desejo para transformar o mundo em um lugar melhor para se viver” (Cuti, 2010, p. 85), o que pode significar um problema sério para o bom convívio social dos indivíduos.

A perda da identidade ocorre por meio da supressão de elementos que envolvem a formação do indivíduo. Há três fatores para a construção da identidade, são eles: o fator histórico, o linguístico e o psicológico (Munanga, 2020). Assim, uma identidade cultural que contempla com a mesma intensidade os três fatores poderia ser considerada como perfeita. Contudo, a atenuação da incidência dos fatores faz com que o indivíduo passe por processos de crise ou perda de sua identidade.

Na história negra, durante o processo diaspórico, indivíduos tiveram suas identidades apagadas em decorrência da dominação causada pelo colonialismo. Deste modo, “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’. Ser negro é ser excluído” (Munanga, 2020, p. 15). No decorrer da história, o negro teve seu universo cultural diminuído com o intuito de ser reduzido a um mero objeto sem valor e, por consequência, ser dominado e coagido.

“Os traços culturais de matriz africana [...] tiveram dificultada ou interrompida, ao longo da história, sua transmissão familiar” (Cuti, 2010, p. 84). Com isso, a identidade do sujeito negro foi sendo minimizada ao ponto de tornar-se praticamente nula. O negro, assim como tudo que estava relacionado a si, tornou-se sinônimo de mau, sujo, pecaminoso, desprezível e começou a ser evitado por todos, inclusive pelo próprio negro, quando o colonialismo promoveu a sua alienação. Segundo Munanga (2020, p. 16), essa “alienação do negro tem-se realizado pela inferiorização do seu corpo, antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”.

O processo de exploração do corpo negro, reduzido à objeto, promoveu consequentemente reflexos em todos os demais âmbitos, inferiorizando a sua cor, sua história e sua cultura. Assim, o negro passou por um processo de aculturação, que, segundo Cuti (2010), foi promovida de forma coercitiva, uma vez que não lhe foi dada oportunidade de se opor, dada a intensa subjugação e dominação resultante do colonialismo e do processo de escravidão.

A inferiorização do negro foi tamanha que este próprio se sente diminuído, lutando ele mesmo contra as ideias equivocadas que processos de poder imprimiram-lhe sobre o seu corpo, sua história e sua cultura. Em *Peles negras, máscaras brancas*, Frantz Fanon, ao tratar do trauma carregado pelo negro, busca atingir um objetivo: “libertar o homem de

cor de si mesmo” (Fanon, 2020, p. 22). Para Munanga, este são “problemas específicos que só ele [o negro] pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade” (Munanga, 2020, p. 18-19).

Essa conscientização da qual Munanga fala pode ser promovida por meio da devida representação, que pode ocorrer por meio da literatura, por exemplo. Contudo, não basta que apenas se introduza elementos da cultura negra nos textos, mas é necessário que se fale de dentro, através das vivências, para que, assim, se tenha uma literatura genuinamente negra, pois “cultura sem experiência subjetiva e coletiva resume-se apenas à forma vazia ou preenchida com conteúdo falso” (Cuti, 2010, p. 92).

Em *Memórias da plantação*, Grada Kilomba (2017) destaca a importância do próprio negro escrever a sua história. Para a autora, “escrever, portanto, emerge como um ato político”, ao passo que, por meio da escrita, o negro torna-se narrador da própria realidade, tornando-se “a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (Kilomba, 2017, p. 28). Por meio da escrita, portanto, é possível se atingir o rompimento de um cerco social que busca a marginalização de corpos.

Destaca-se a literatura como ferramenta dessa conscientização, dado que ela “constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas” (Cuti, 2010, p. 48). Por muito tempo o negro foi representado dentro da literatura de forma folclorizada, associado à marginalização e criminalidade, reforçando estereótipos que promovem a perpetuação da segregação racial. Promover o rompimento dessas representações equivocadas é de suma importância para o resgate da identidade negra.

A literatura afro-brasileira pode funcionar como uma ferramenta no resgate desse identitário, cumprindo “a gigantesca tarefa da reconstrução de um ‘eu’ coletivo que teve a sua humanidade estilhaçada pela escravização e pelo racismo” (Cuti, 2010, p. 71). Para Kabengele Munanga,

[...] a recuperação dessa identidade [pelo negro] começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2020, p. 19).

Ao se ver representado de forma subjetiva dentro dos textos literários, é possível ao negro uma identificação e reafirmação de si, importantes para a conscientização de sua negritude, desvincilhando-se de qualquer herança negativa advinda de ideais brancocêntricos. Esse trabalho de representação do negro dentro da literatura vem sendo realizado no Brasil através dos séculos, apesar da grande resistência enfrentada por

escritores negros, em decorrência destes “não terem perspectiva positiva quanto à recepção de seus textos” (Cutí, 2010, p. 80).

Por anos o negro foi representado de forma equivocada, sendo alvo de descrições esteriotipadas, reforçando o racismo estrutural no Brasil. “O racismo demonizou as características fenotípicas africanas” (Cutí, 2010, p. 85), promovendo, dentro do âmbito da literatura, uma imagem folclorizada do negro e contribuindo para sua constante diminuição como sujeito. Daí a importância de se promover uma mudança na forma em que o negro é retratado, para que possa haver uma contribuição significativa na reconstrução de sua identidade. Nesse sentido:

[...] quando nascemos há um mundo com condições raciais e socioeconômicas impostas aos nossos corpos (condição), mas é possível quebrar esse estado de coisas ao agir no mundo através da linguagem (solução) sendo, assim, possível construir o mundo ao nosso redor (Nascimento, 2019, p. 108).

Ou seja, apesar de todas as marcas históricas negativas atribuídas em decorrência do colonialismo e do processo de escravização, é possível fazer uma reestruturação da imagem do negro. A linguagem é uma ferramenta relevante para essa transformação. “Falar era uma forma de que os negros fossem considerados como humanos num mundo que desumanizava, e ainda dezumaniza, os negros” (Nascimento, 2019, p. 70).

Kilomba, contudo, destaca a dificuldade enfrentada pelo negro neste processo. A autora destaca que “o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido” (Kilomba, 2017, p. 51). Fato é que escritores negros ainda encontram grande resistência em terem seus textos aceitos e validados, haja vista o racismo, equivocadamente, alardear a todo momento que o negro não é capaz de produzir conhecimento significativo. Nesse sentido, é “urgente [a] tarefa [de] descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (Kilomba, 2017, p. 53).

“Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (Fanon, 2020, p. 52). Desse modo, resgatar a língua negra, manifestada por meio da sua cultura, é um meio viável para que o negro possa reassumir o seu lugar como sujeito dentro da sociedade. “A capacidade da língua permite ao sujeito muito mais do que representar o mundo, mas [...] se trata também de agir sobre o mundo e permitir que os sujeitos ajam sobre o mundo através dos seus falares” (Nascimento, 2019, p. 45). Sendo assim, por meio da língua o sujeito negro pode promover a reconstrução de sua identidade. “Encontrar a voz é um ato de resistência” (hooks, 2019, p. 36). Para o negro, a língua torna-se um dos modos de se reinserir socialmente, desfazendo as correntes culturais sofridas por um longo período.

“Falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido também” (Cutí, 2010, p. 47). Assim, a língua transcende a oralidade, chegando na escrita, a qual, “é um objeto de poder, ela existe para separar quem escreve de quem não escreve” (Nascimento, 2019, p. 26). Segundo Nascimento, foi por meio da escrita que sociedades ágrafas foram subjugadas e extintas, processo semelhante ocorrido contra o negro.

“Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe sua autoinscrição no interior do mundo” (Evaristo, 2020, p. 35). Ou seja, por meio da escrita o sujeito se insere no mundo, fazendo-se ser reconhecido e fazendo ser conhecida sua cultura, a qual relaciona-se com a de seus semelhantes. Por isso a relevância da escrita negra, já que é por meio desta que se é possível ter um resgate histórico e cultural de um povo e reinseri-lo no mundo.

Neste ponto, conclui-se que a escrita pode ser concebida como ferramenta de resistência ao combate da inferiorização do negro ocorrida em decorrência do colonialismo e da escravização. Desse modo, a literatura afro-brasileira promove um resgate identitário ao contemplar o negro dentro da escrita não mais de forma folclorizada, mas em toda a sua complexidade cultural, mental, intelectual, moral e psicológica, resultando numa identificação coletiva e solidária, fortalecendo a reconstrução dessa identidade negra.

A produção textual de escritoras negras trazem os traços da escrevivência, sendo este um

ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas (Evaristo, 2020, p. 11).

Neste cenário, destaca-se a escrita de Esperança Garcia, escrava que sofreu maus tratos de seu senhor. Nascida em 1751, no Piauí, autora de apenas uma carta que, de forma sintética, suplicava ao governador da Capitania que resgatasse a si, sua família e seus pares das violências perpetradas pelo Capitão Antônio Vieira de Couto (Souza, 2017). No século seguinte, em 1822, nasce Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira, autora de *Úrsula*, romance de brancos, mas que narrava os flagelos sofridos por negros escravizados (Cutí, 2010). O que une a escrita dessas mulheres que viveram com um século de diferença reside na essência de suas escritas, ou seja, nas suas escrevivências, que,

[...] traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me

pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

Portanto, dentro de cada contexto histórico-social vivenciado por essas escritoras, estas foram responsáveis por dar voz ao negro, o qual foi violentamente calado durante séculos, como forma de dominação. Seja por meio de relatos autobiográficos ou ficção pautada na escrevivência, essas mulheres conseguiram romper suas realidades, promovendo um sentimento de solidariedade e identificação.

Em 1770, Esperança Garcia foi responsável por escrever uma carta, "uma das primeiras narrativas escravocratas do nosso país, escrita por um cativo, nesse caso por uma mulher negra" (Souza, 2017, p. 73). Na carta, Garcia declara ser alvo de "grandes trovoadas de pancadas" e que seus filhos extraem "sangue pella boca". Apesar de sucinta, a carta de Esperança Garcia expõe os maus tratos sofridos por ela, por seus filhos e pelos demais escravos da fazenda Algodões. Nesse sentido,

A narradora se apropria do antigo modelo de petição setecentista da segunda metade do século XVIII para assentar nesse território simbólico da escrita as vozes da narrativa autobiográfica ou da crônica pessoal e comunitária do sujeito negro num espaço inóspito, a escravidão (Souza, 2017, p. 73).

Assim, é possível perceber a relevância da escrita negra por meio da denúncia promovida por Esperança Garcia, na qual observa-se o modo como os escravos eram maltratados. Garcia apropriou-se do processo da escrita não somente para falar de si, mas advogou para a sua comunidade. Logo, a carta de Esperança Garcia, mulher negra escravizada, serviu não somente para apresentar um panorama social de exclusão e dominação sofrido pela autora e por seus semelhantes, mas também se apresenta como uma literatura de resistência, indo de afronta ao sistema hegemônico vigente na época, o qual guarda resquícios nos dias atuais.

A Carta de Esperança Garcia apresenta sua relevância dentro da reconstrução da identidade negra ao promover essa recuperação da história. Na construção da identidade:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual

cada povo faz esforço para conhecer a sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações (Munanga, 2020, p. 12).

Apesar de sucinta, a carta de Esperança Garcia é capaz de apresentar ao negro parte de sua descendência histórica, sua ancestralidade, o que, de certo modo, explica fatores da conjuntura atual, como a perpetuação do racismo, por exemplo. “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (Almeida, 2021, p. 50). Para o autor, o racismo provém da repetição de condições para se manter a ordem social. Na época de Esperança Garcia, a escravização do negro e sua consequente inferiorização promoviam esta ordem social e, apesar de abolida a escravatura, a violência continua a ser perpetrada e se mostra ainda presente nos dias atuais.

Garcia não foi a única a promover esse resgate histórico. Menos de um século depois, em 1859, Maria Firmina dos Reis publica *Úrsula*, o qual “pode ser considerado o primeiro romance afro-brasileiro de cunho essencialmente abolicionista, isento de estereótipos que depreciaram, inferiorizaram ou desqualificaram o cativo negro” (Souza, 2017, p. 76). Apesar de parecer se tratar de um romance entre brancos, pelo fato de a autora não conseguir posicionar seus personagens negros no primeiro plano, como afirma Cuti (2010), em *Úrsula* é possível observar que a narrativa de Maria Firmina, livre de estereótipos, buscava apresentar a violência suportada pelo negro arrancado violentamente de sua terra natal e mantido cativo pelo sistema escravocrata. Maria Firmina dos Reis faz esse resgate histórico:

[...] no capítulo intitulado “A Preta Susana”, a romancista maranhense dá voz à velha África: a vida em liberdade, a dor da separação da filha, do marido e dos entes queridos. Partindo da perspectiva da memória histórica, a personagem lembra o episódio traumático de sua captura a caminho das plantações de cereais, as cenas de morte e violência durante a travessia dos horrores no porão negreiro, como também os maus-tratos dos senhores de escravo que açoitavam os negros por motivos banais (Sousa, 2017, p. 76).

Portanto, com a narrativa de Maria Firmina dos Reis também é possível ser feito resgate histórico acerca da violência suportada pelo negro. Através de sua escrita, há mais de 150 anos, é que se torna possível se ter uma noção do processo afro-diaspórico sob a perspectiva do negro. “A literatura nos traz a história emocionada, não apenas a informação fria do historiador” (Cuti, 2010, p. 86). Ou seja, apesar dos inúmeros relatos históricos existentes que tratam da questão do tráfico de negros em decorrência do processo de colonização, em *Úrsula* o leitor é convidado a compartilhar os sentimentos íntimos dos

personagens, na busca de promover, quem sabe, uma conscientização coletiva dos efeitos negativos decorrentes do processo de escravidão.

Escrever a experiência vivida pelos escravizados africanos e por seus descendentes pretende, portanto, abrir a cortina do esquecimento para que os olhos viciados pela imposição de padrões de comportamento possam vislumbrar outras histórias trazidas à cena por um processo de escrita literária que segue as trilhas abertas pelos negros marrons, no Caribe, e os quilombolas, no Brasil (Fonseca, 2020, p. 71).

Assim como Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis mescla os fatores histórico, linguístico e psicológico elencados por Munanga (2020) para a construção da identidade, através da narrativa de Úrsula. Apesar de ter “de fazer concessões temáticas para tentar inserir-se no mundo literário restritivo dos brancos” (Cuti, 2010, p. 80) ao promover um romance de brancos, Maria Firmina dos Reis também utilizou o seu romance para humanizar seus personagens negros, representados por Túlio, Preta Susana e Antero.

Tais personagens destoam dos estereótipos até então atribuídos ao sujeito negro dentro da literatura. Ao subjetivar seus personagens negros, Maria Firmina dos Reis posicionou-os como representantes de uma resistência ao sistema escravocrata ainda vigente na época. Em Úrsula, no capítulo intitulado “A preta Susana” são ofertados ao leitor relatos de uma experiência dolorosa ao apresentar o modo como o negro era violentamente arrancado de sua terra e trazido coercitivamente ao Brasil a fim de ser escravizado. Com isso, a autora faz com que “a humanidade das personagens [negras seja] realçada com simpatia, permitindo ao leitor não apenas ser levado pela comiseração, mas também a confrontar-se com o tolhimento da humanidade dos escravizados” (Cuti, 2010, p. 80).

Sendo assim, por meio do resgate histórico e da representação subjetiva dos personagens negros em Úrsula, Maria Firmina dos Reis consegue promover a reconstrução da identidade negra. Longe de estereótipos, são devolvidos aos negros presentes no romance seus aspectos sociais, culturais e psicológicos, fazendo com o que o negro deixe de sentir-se objetificado, passando a ter o sentimento de subjetividade e pertencimento.

Conclui-se que os textos produzidos por Garcia e Reis não somente expõem uma realidade dura para a sociedade brasileira que parecia ignorá-la, mas também promoveu um sentimento de tomada de consciência por parte de seus semelhantes, incitando-os a não se conformarem com a vida indigna que viviam. “Tomar consciência da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada”

(Munanga, 2020, p. 17). Assim, os textos das escritoras figuram exatamente como essa tomada de consciência da situação do sujeito negro que, ainda hoje, é vítima violência.

A escrita de Garcia e Reis não eram totalmente desprezíveis. “A escrita não é inocente, tem um propósito político em seu sentido mais amplo” (Evaristo, 2020, p. 41). E era exatamente esta intenção que as escritoras almejavam, utilizando-se da escrita como forma de tentar promover uma mudança social. Os textos produzidos por mulheres negras auxiliam na “reconstrução de um ‘eu’ coletivo que teve sua humanidade estilizada pela escravização e pelo racismo” (Cuti, 2010, p. 71). “Como a escritora ou o escritor ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando” (Evaristo, 2020, p. 32) e, com isso, promove-se a reconstrução de uma identidade negra.

Portanto, é possível perceber que desde a escrita de Esperança Garcia há uma pretensão, ou não, oportunidade de se reconstruir a identidade negra, que foi anulada durante o colonialismo e a escravização, ao inferiorizar o negro, reduzindo-o à um objeto sem valor.

Reiterando o posicionamento de Cuti (2010) que a escrita é um ato de poder e resgatando as produções textuais de Esperança Garcia e Maria Firmina dos Reis, pode-se concluir que seus escritos possuem, além de traços que os assemelham, a propriedade de promover a reconstrução da identidade negra ao partirem de suas experiências e vivências como mulheres negras e propiciar a subjetivação do negro, indo de encontro aos ideais hegemônicos brancocêntricos até hoje impostos.

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, reforça a necessidade de investigar como essas obras literárias estão sendo incorporadas ao currículo escolar. Essa legislação representa um marco importante na luta contra o racismo e a discriminação, pois reconhece a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica do Brasil. No entanto, a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de materiais didáticos que abordem de maneira aprofundada e sensível a contribuição afro-brasileira para a sociedade.

A literatura negra feminina pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista, contribuindo para a valorização da cultura afro-brasileira e para a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade. Obras de autoras como Conceição Evaristo, Esperança Garcia e Maria Firmina dos Reis oferecem narrativas que não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também proporcionam aos estudantes

uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura brasileiras. Essas autoras trazem à tona experiências e perspectivas que muitas vezes são silenciadas ou marginalizadas, permitindo que os alunos se conectem com suas próprias identidades e histórias de maneira mais profunda e significativa.

Além disso, a inclusão da literatura negra feminina no currículo escolar pode servir como uma ferramenta poderosa para combater o racismo estrutural e promover a igualdade de oportunidades. Ao expor os estudantes a personagens e histórias que refletem a diversidade da sociedade brasileira, essas obras ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais justa e equitativa do mundo. A literatura tem o poder de humanizar e sensibilizar, e ao incorporar essas narrativas no ambiente educacional, estamos criando um espaço onde todos os alunos se sintam valorizados e representados.

É essencial que a implementação da Lei 10.639/03 seja acompanhada de políticas públicas que garantam a formação contínua dos educadores e a produção de materiais didáticos de qualidade. Investir na capacitação dos professores é crucial para que eles possam abordar os temas de história e cultura afro-brasileira com a profundidade e sensibilidade necessárias. Além disso, é importante que as escolas disponham de recursos que facilitem o acesso dos alunos a obras literárias que promovam a diversidade e a inclusão. Somente assim poderemos construir uma educação verdadeiramente antirracista, que valorize a cultura afro-brasileira e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto da cidade de Piracuruca, no Piauí, onde a população é majoritariamente parda ou negra, a relevância dessa pesquisa se torna ainda mais evidente. A cidade, como muitas outras na região nordeste do Brasil, possui uma rica herança cultural afro-brasileira que é fundamental para a identidade de seus habitantes. No entanto, essa herança muitas vezes não é devidamente valorizada ou representada no currículo escolar, o que pode levar a uma desconexão entre os estudantes e suas raízes culturais. A falta de representação adequada pode resultar em uma baixa autoestima e em uma percepção negativa de sua própria identidade.

A região nordeste do Brasil, com sua história de resistência e luta contra a opressão, oferece um contexto único para a implementação de uma educação que valorize a cultura afro-brasileira. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino médio tem se mostrado deficitário, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa. Incorporar a literatura negra feminina no currículo escolar pode ser uma

estratégia eficaz para preencher essa lacuna, proporcionando aos estudantes uma visão mais completa e enriquecedora de sua própria história e cultura.

Portanto, investigar a incorporação da literatura negra feminina no currículo escolar pode contribuir significativamente para a formação de identidades fortes e orgulhosas entre os estudantes negros. Obras de autoras como Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus oferecem narrativas que refletem as experiências e desafios enfrentados pela população negra, promovendo um senso de pertencimento e valorização de suas raízes culturais. Essas narrativas não apenas enriquecem o conhecimento dos estudantes, mas também os inspiram a se orgulharem de sua herança e a se posicionarem contra as injustiças sociais.

Além disso, a inclusão da literatura negra feminina no currículo escolar pode servir como uma ferramenta poderosa para combater o racismo e a discriminação. Ao expor os estudantes a personagens e histórias que refletem a diversidade da sociedade brasileira, essas obras ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais justa e equitativa do mundo. A literatura tem o poder de humanizar e sensibilizar, e ao incorporar essas narrativas no ambiente educacional, estamos criando um espaço onde todos os alunos se sintam valorizados e representados. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente no âmbito da cultura negra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura negra feminina desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na ampliação das vozes marginalizadas. Autoras como Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus oferecem narrativas que desafiam as narrativas dominantes e apresentam personagens complexos e multifacetados. A inclusão dessas obras no currículo escolar é essencial para a promoção de uma educação antirracista e para a valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de identidades fortes e orgulhosas entre os estudantes negros.

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, reforça a necessidade de investigar como essas obras literárias estão sendo incorporadas ao currículo escolar. No contexto da cidade de Piracuruca, no Piauí, onde a população é majoritariamente parda ou negra, a relevância dessa pesquisa se torna ainda mais evidente. Incorporar a literatura negra feminina no currículo escolar pode ser uma estratégia eficaz para preencher lacunas no ensino e proporcionar aos estudantes uma visão mais completa e enriquecedora de sua própria história e cultura.

Por fim, é essencial que a implementação da Lei 10.639/03 seja acompanhada de políticas públicas que garantam a formação contínua dos educadores e a produção de materiais didáticos de qualidade. Investir na capacitação dos professores é crucial para que eles possam abordar os temas de história e cultura afro-brasileira com a profundidade e sensibilidade necessárias. Somente assim poderemos construir uma educação verdadeiramente antirracista, que valorize a cultura afro-brasileira e contribua para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural** – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira.** – São Paulo: Selo Negro, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In* **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. *In* **Escrevivência** : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos / Kabengele Munanga. 4º ed. 2º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. – Belo Horizonte : Letramento, 2016.

NUNES, Isabella Rosado. **Sobre o que nos move, sobre a vida.** *In* **Escrevivência** : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.

SOUZA, Elio Ferreira de. **Poesia negra**: Solano Trindade e Langston Hughs. Curitiba: Appris, 2017.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Maxswell Brito Oliveira - Mestre em Letras pela UESPI; Licenciado em Letras/Português pela UFPI; Bacharel em Direito pela UESPI; Professor da SEDUC/PI.

Beatriz da Silva Magalhães, Maria Clara Costa Pontes, Maria Fernanda de Oliveira Fontenele e Pedro Miguel Gonçalves Delgado - Estudantes do Ensino Médio no Centro de Ensino de Tempo Integral Inês Maria de Sousa Rocha

CULTURA DAS COMUNIDADES DAS QUEBRADEIRAS DE COCO NO PIAUÍ: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ADEQUAÇÃO DE USO COMO PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE

Iolanda Rosa Silva (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
iolandarosa2009@hotmail.com

Ana Catharina Carvalho e Carvalho (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
anacatacc@gmail.com

Jorge Sousa Munhoz (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
jorgesmunhoz@gmail.com

Pedro Henrique Nascimento dos Santos (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
pedrohenriquenascimentos1@gmail.com

Maria Isabelli Miranda Santos (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
isabellim2008@gmail.com

Maria Lela Lima de Carvalho (CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde)
leliacarvalho2005@yahoo.com.br

RESUMO: A presente pesquisa tem como tema a cultura das comunidades das quebradeiras de coco no Piauí, enfatizando a variação linguística e a adequação de uso como preservação à identidade. Essa pesquisa visa compreender os fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva contextualizada, sendo observados os aspectos semânticos e sintáticos da língua portuguesa através dos eixos da escrita, da semiótica e da oralidade, na fala e em todo o contexto que envolve a comunidade das quebradeiras de coco, a fim de desmistificar a noção equivocada de que a fala dessa comunidade é errada. Como embasamento teórico, utilizou-se, principalmente, Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2022) e Saussure (1997). Trata-se de uma pesquisa de campo, cujas etapas foram desenvolvidas por meio de visitas às comunidades em foco, entrevistas, registros em áudio e escritos. Esse trabalho permitiu que essas pessoas fossem reconhecidas através da sua fala e seu modo de viver, uma vez que a nossa língua se manifesta de maneiras diferentes, pois ela depende de vários fatores, como região, escolaridade, idade, contexto social a fala sendo compreendida da forma em que é articulada, havendo compreensão da mensagem, a comunicação é estabelecida, não devendo nenhuma pessoa ser punida pelo seu modo de falar.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Variação linguística. Inclusão social. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade das quebradeiras de coco pertence às comunidades tradicionais, são grupos formados por mulheres e homens, que vivem da quebra do coco babaçu, uma cultura passada de pai para filho e é de onde tiram o seu sustento. Esses grupos vivem na zona rural, em terras não legalizadas, com uma infraestrutura escassa e escolaridade baixa,

portanto sua linguagem se adequa ao meio em que vivem. Vale ressaltar que muitas das palavras que essas comunidades usam são relacionadas ao labor e ao letramento cultivado pelas raízes dessa comunidade tradicional, das quebradeiras de coco no Piauí, pode dificultar a ascensão econômica, política, religiosa e social dessa comunidade.

Diante disso, a fim de estudarmos esse problema, fizemos um levantamento das principais causas que dificultam a ascensão do trabalho das quebradeiras de coco devido ao uso não-padrão da língua portuguesa realizada por essa comunidade tradicional, configurando dessa forma, preconceito linguístico, para que pudéssemos identificar o falar nordestino da comunidade estudada, Zundão dos Camilos, e a vasta variação linguística, utilizada por essa comunidade tradicional.

Ao final da pesquisa, fizemos uma lista das principais variações linguísticas que as quebradeiras de coco utilizam. Corroboramos o pensamento do linguista Saussure (1997, p.16) quando afirma que, assim como os seres se adequam ao seu ambiente, a língua se adequa ao seu contexto de certa forma, assim podemos identificar, além da evolução, uma grande variação linguística e, nesse contexto, o surgimento da sociolinguística, ciência essencial para o estudo dessa pluralidade. Em outras palavras, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure, 1997, p. 16).

Diante da impossibilidade da separação do lado individual e do lado social, defendemos que o modo de falar de cada indivíduo deve ser respeitado, pois ele pertence ao seu meio intrinsecamente. Diante do exposto acima, a escolha por esse campo de pesquisa tem como justificativa o não reconhecimento da variação linguística das quebradeiras de coco da comunidade Zundão dos Camilos, no município de União no Piauí, para sua inclusão social ainda que lhes falte o domínio da norma-padrão portuguesa e pelo respeito ao modo de ser e falar de cada indivíduo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O reconhecimento e o respeito às comunidades tradicionais são fundamentais para a valorização da diversidade cultural e linguística. Segundo Bagno (2007), a ideia de que o domínio da norma-padrão da língua portuguesa é imprescindível para a ascensão social é um mito que deve ser contestado. A diversidade de falares, especialmente nas comunidades rurais e em áreas menos favorecidas, deve ser valorizada, pois o preconceito linguístico reflete um preconceito social mais amplo. Rejeitar a forma de falar de uma pessoa é, na verdade, rejeitar sua identidade e a comunidade a que pertence.

Além disso, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Portanto, a desvalorização das pessoas em razão de seu modo de falar fere esse princípio, configurando preconceito linguístico que pode prejudicar suas oportunidades laborais e sociais. O exemplo da ex-governadora Regina Sousa do Piauí ilustra como o preconceito linguístico transcende a mera questão linguística, evidenciando um contexto político e social que marginaliza as vozes de comunidades menos prestigiadas.

Para Bortoni-Ricardo (2022), a sociolinguística assume as ideias de que não há uma cultura nem uma língua superior a outra, dada a importância de cada cultura e cada falar, para a igualdade social. Tal colocação dialoga com Saussure, quando defende a não separação do lado individual e do lado social da linguagem. Nessa perspectiva, embora não priorizasse o estudo da fala por sua natureza assistemática e individual, Saussure apresentava essa faceta dos estudos da língua como indispensável à sua constituição e ao seu funcionamento.

Assim, é possível concluir que a ascensão social não depende exclusivamente do conhecimento da norma-padrão, mas também do reconhecimento e da valorização das variações linguísticas. Portanto, o trabalho de pesquisa proposto prioriza a linguagem oral e suas variações, enfatizando a importância da linguagem local como meio de resistência e afirmação cultural. A valorização do saber local e das práticas das comunidades tradicionais não só enriquecem a sociedade, mas também contribui para a preservação da história e da identidade cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Nessa perspectiva vale destacar que "a Linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" (Saussure, 1997, p. 16), ou seja, língua e fala embora possuam características distintas são igualmente importantes e passíveis de estudos. Além disso, Bagno (2007) afirma que a ideia de que as pessoas que não dominam a norma-padrão da língua portuguesa não podem ascender socialmente é um mito que deve ser contestado na sociedade atual. Isso porque a diversidade de falares e manifestações linguísticas, inclusive em áreas mais pobres, como é o caso das comunidades rurais, deve ser valorizada.

Também é importante frisarmos que para Bortoni-Ricardo (2022), a sociolinguística assume as ideias de que não há uma cultura nem uma língua superior a outra, dada a importância de cada cultura e cada falar para a igualdade social. Dessa forma, o autor defende a não separação do lado individual e do lado social da linguagem. Além do que se lê na literatura dos estudos linguísticos, é preciso também enfatizar o que preceitua a legislação acerca da igualdade de todos perante a lei, conforme foi mencionado

anteriormente. Nesse sentido, a desvalorização das pessoas em razão de seu modo de falar fere esse princípio, configurando preconceito linguístico que pode prejudicar suas oportunidades laborais e sociais.

Ainda acerca do preconceito linguístico, Bagno o define como todo juízo de valor negativo (de reprovação, de repulsa ou mesmo de desrespeito) às variedades linguísticas de menor prestígio social. Segundo ele, na obra “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” (1999), o preconceito linguístico deriva da construção de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual que considera como “erro” e, conseqüentemente, reprovável tudo que se diferencie desse modelo. Além disso, ele está intimamente ligado a outros preconceitos também muito presentes na sociedade, como: preconceito econômico, preconceito regional, preconceito cultural entre outros.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa científica foi feita no campo, ou seja na comunidade Zundão dos Camilos, que fica em União (PI). Quanto às etapas, no primeiro momento fizemos uma visita no local com apenas três membros da equipe: Professora coordenadora do projeto, professora colaboradora e um aluno, para nos certificarmos de que o local não oferecia perigo e se os moradores permitiam que fizéssemos a pesquisa com eles. Depois fizemos mais duas visitas e coletamos os dados necessários para um estudo mais objetivo que seria, a fim de saber se o modo de falar daquelas pessoas prejudicava ou não sua ascensão social e econômica, pois os moradores da região têm uma baixa escolaridade e utilizam palavras que fogem ao padrão da gramática normativa.

Finalmente, quanto aos materiais, utilizamos objetos como cadernos, caneta, computador, máquina fotográfica, equipamentos para gravação de áudio. Na ocasião entrevistamos os moradores da comunidade e foi observada a oralidade e escrita de algumas palavras, além disso foi feita uma abordagem qualitativa dos dados coletados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, buscamos identificar uma fala peculiar às quebradeiras de coco. No entanto, constatou-se que essa fala não se configurava como uma linguagem específica, mas sim como uma expressão linguística que reflete a simplicidade e as condições de acesso precário à educação, refletindo uma comunidade desprivilegiada. Na imagem a seguir, segue um registro de um dos momentos de entrevista:

Figura 1 – Entrevista com moradores da comunidade Zundão dos Camilos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Não houve na pesquisa referências que comprovem que a fala utilizada por essa comunidade dificulta sua ascensão social, política e religiosa. Isso ratifica com a teoria de Bagno (2007), a ideia de que o domínio da norma-padrão da língua portuguesa é imprescindível para ascensão social é um mito que deve ser contestado. Para tanto, a equipe realizou uma sequência de visitas e entrevistas, como se pode ver na imagem a seguir, a fim de compreender os usos reais da língua na referida comunidade:

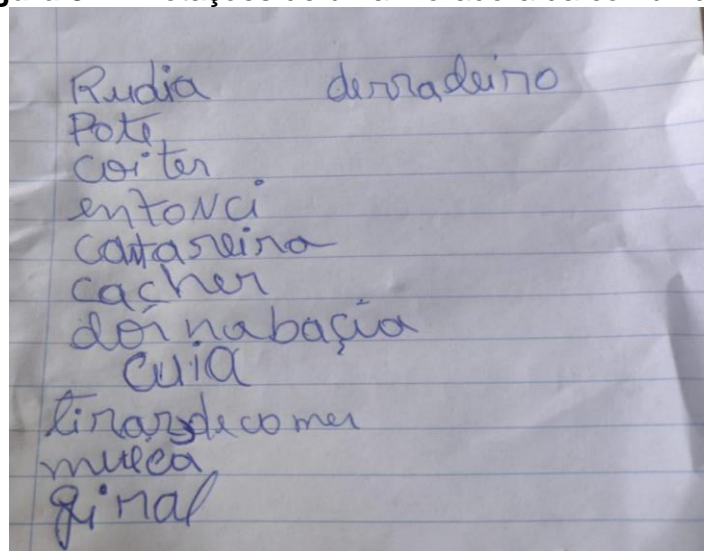
Figura 2 – Pesquisadores em campo, realizando entrevistas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nas visitas e entrevistas observamos que embora algumas palavras, como "cunca", "paneiro", "capemba" e "cofo", sejam características da região e utilizadas pelas quebradeiras de coco, elas não constituem um idioma distinto. O que se observa é uma forma de falar que não condiz com a gramática normativa. Percebemos que o modo de falar dessa comunidade está diretamente relacionado à falta de acesso a uma infraestrutura de ensino digna.

Figura 3 – Anotações de uma moradora da comunidade



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na imagem acima (Figura 3), por exemplo, podemos evidenciar, por meio das anotações de uma moradora da comunidade um registro feito por um dos alunos que fazia parte da equipe de pesquisa, algumas particularidades linguísticas dessas comunidades tradicionais, as quais são mais um reflexo das condições socioeconômicas do que de uma identidade linguística própria. Podemos ilustrar por dados coletados durante a pesquisa, com algumas palavras, variações linguísticas na morfologia, sintaxe ou pela oralidade de alguns sintagmas, tombados da zona urbana. Esse falar não-normativo dessas pessoas foi também representado por alunos em alguns exemplos, tal como se pode ler a seguir:

j/u/n/i - 3/u/n/o - mês do ano

b/i//e/r/a - b/il/e/i/r/a - armário para colocar objetos

p/r/e/c/i/s/ã/o – necessidade

(Dados da pesquisa, 2024)

Nesse sentido, podemos salientar ainda que Bortoni-Ricardo (2004a) destaca as variedades rurais como isoladas, mas que tal caracterização diz respeito apenas ao espaço geográfico, uma vez que elas comunicam os usos reais da língua aplicada ao cotidiano específico de um determinado grupo de pessoas em uma situação igualmente específica de comunicação. Assim, conforme a teoria, no espaço mediador entre as variedades rurais isoladas e as variedades urbanas padronizadas, está localizada a zona urbana. Como exemplo desses usos, vemos as imagens abaixo, que comunicam sentidos diretamente relacionados às vivências e também às necessidades da população da comunidade em questão, a qual trabalha bastante com o campo, por exemplo:

Figura 4 – Instrumentos utilizados pela comunidade Zundão dos Camilos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em outras palavras, esse falar, o rural, conforme Bortoni-Ricardo é formado pelos migrantes de origem rural que preservaram muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com a pesquisa que a fala é individual e ao mesmo tempo coletiva, pois pertence a uma comunidade. No caso da comunidade estudada, há uma estrutura linguística, com falhas de construção sintática e fonética, o que só ratifica com a teoria de Bagno (2007), ou seja, a ideia de que o domínio da norma-padrão da língua portuguesa é imprescindível para ascensão social é um mito que deve ser veementemente combatido em nossa sociedade.

Podemos usar como exemplo do que foi mencionado acima o caso da ex-governadora do Piauí, uma de nossas entrevistadas na pesquisa, Regina Sousa, que foi quebradeira de coco, morou na comunidade rural estudada, e afirma ter passado por muitas críticas e preconceitos por causa da sua fala muitas vezes fora da linguagem-padrão. Essa experiência da ex-parlamentar responde ao problema investigado nessa pesquisa, pois ela, embora nascida na comunidade, ascendeu ao cargo de governadora de todo o estado do

Piauí, ou seja, a ideia de que a fala fora da norma padrão dificulta ou impede uma ascensão, econômica, política, social e religiosa é de fato um mito.

Dessa forma concluímos que o problema do preconceito linguístico é de estrutura social e econômica, motivado pela falta de investimento educacional, e não pela fala específica daquela comunidade, das quebradeiras de coco, uma vez que todos os falares são importantes, como afirma Bortoni-Ricardo (2022) ao destacar que não há uma cultura nem uma língua superior a outra.

Finalmente, destacamos também que não foram encontradas dificuldades para a realização das entrevistas. A comunidade toda colaborou com o estudo de forma muito receptiva e solícita. Com essa pesquisa, nossa equipe pôde ver na prática o que só conhecíamos na teoria, a variação Linguística de uma comunidade, a qual é proveniente de vários fatores, tais como região meio social. Ficou ainda comprovado que, apesar da falta de conhecimento da norma-padrão pela falta de acesso a uma educação digna, a comunicação acontece ainda que algumas expressões e palavras sejam consideradas “erradas” para a norma culta, como, por exemplo: anteontem (antes de ontem); juni (junho); isturdia (outro dia).

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: o preconceito linguístico**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BORTONI-RICARDO, Estella Maris. **Nós chegemu na escola**, e agora? São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988

CASTELO BRANCO, Hermínio. **Lira Sertaneja**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1980.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Iolanda Rosa Silva, licenciada em Letras/Português, pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Atua como Docente do Nível médio na Escola Estadual CETI-Gov. Dirceu Mendes Arcoverde. (Escola da Polícia Militar do Piauí).

Maria Lela Lima de Carvalho, professora colaboradora, licenciada em Educação Artística, pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Cultura do Visual e Metodologias do Ensino da Arte. Atuou como Docente no Ensino Fundamental (6º e 9º ano) na EMEF Duque de Caxias- Timon / Ma e atuou como Docente no Ensino Médio na Escola Estadual CETI - Gov. Dirceu Mendes Arcoverde (Colégio da Polícia Militar do Piauí)

Ana Catharina Carvalho, Jorge Sousa Munhoz, Pedro Henrique Nascimento dos Santos e Maria Isabelli Miranda Santos são estudantes da escola estadual no Piauí, CETI-Dirceu Mendes Arcoverde, os mesmos pertencem ao segundo ano do ensino médio. É a primeira vez que se envolvem em uma pesquisa científica, no entanto já participam de projetos educacionais desenvolvidos pela escola.

NARRATIVAS ORAIS: LENDAS E MITOS QUE CIRCULAM ENTRE OS ADULTOS DA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE CANTO DO BURITI/PI

Célia Barbosa S. Amorim dos Santos (CETI Beija Valente)
celiasobreira06@gmail.com

Maria Aparecida de Moura A. Sousa (CETI Beija Valente)
ninamamorim@gmail.com

Luiz Carlos de Queiroz Torres (CETI Beija Valente)
luizcqueiroztorres@gmail.com

Clarice dos Reis Alves (CETI Beija Valente)
claricedosreisalves13@gmail.com

Francisco Lucas Alves Barreto (CETI Beija Valente)
franciscolucas2832@gmail.com

Mirelly de Abreu Rocha ((CETI Beija Valente)
deabreurochamirelly760@gmail.com

Vyctor Sebastião de Sousa Leal (CETI Beija Valente)
vyctorsebastiao590@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa as narrativas orais de lendas e mitos da zona rural de Canto do Buriti/PI, destacando seus elementos culturais e sociais e sua contribuição para a construção da identidade local. Fundamentado em autores como Cascudo (1984) e Nascimento dos Santos (2021) entre outros, o estudo enfatiza que as narrativas orais são essenciais para a valorização das identidades culturais, sociais e étnicas, especialmente em comunidades tradicionais. A pesquisa é particularmente relevante para o público estudantil, pois estimula a curiosidade, promove a prática leitora e fortalece a conexão com o patrimônio cultural. Utilizou-se metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros audiovisuais. Os resultados revelam que as narrativas desempenham um papel central na resistência cultural e na transmissão de saberes, com histórias que refletem a riqueza cultural e social da região. Este estudo reforça a necessidade de preservar essas histórias para as futuras gerações, destacando seu valor educativo e cultural.

Palavras-chave: narrativas orais; lendas; mitos.

1 INTRODUÇÃO

As narrativas orais de lendas e mitos desempenham um papel central na preservação da memória cultural e na formação de identidades comunitárias. Segundo Cascudo (1984), o folclore reflete as práticas e crenças de um povo, sendo um elemento essencial para a compreensão de sua história e tradições. Em um cenário de crescente globalização e homogeneização cultural, a preservação dessas histórias é vital para manter vivos os saberes ancestrais e a singularidade das comunidades. No contexto do município de Canto do Buriti/PI, as lendas e mitos transmitem valores culturais, sociais e étnicos,

sendo especialmente relevantes para as comunidades rurais que mantêm a oralidade como forma de resistência cultural (Nascimento dos Santos, 2021).

Este estudo também dialoga com o ambiente escolar, especificamente no centro de ensino médio integral (CETI) Beija Valente. A pesquisa integra-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Habilidade Específica EM13LP29, que incentiva a realização de pesquisas de diferentes tipos, utilizando fontes confiáveis e comunicando resultados para compreender a produção do conhecimento científico. O enfoque nas narrativas orais permite estimular práticas investigativas e fomentar o protagonismo juvenil, conectando os estudantes às tradições culturais locais e promovendo uma aprendizagem significativa.

A problemática central deste artigo é: quais elementos culturais e sociais se destacam nas lendas e mitos da zona rural de Canto do Buriti/PI e como essas narrativas contribuem para a construção da identidade local? A hipótese considerada é que essas histórias desempenham um papel essencial na formação da memória coletiva e na transmissão de valores culturais, sendo fundamentais para a compreensão da dinâmica social e cultural da região.

Diante disso, os objetivos do trabalho incluem: realizar um levantamento das lendas e mitos existentes através de entrevistas e revisão bibliográfica; identificar os protagonistas das narrativas e seus papéis culturais; examinar os conflitos nas histórias e como refletem a realidade da comunidade; e verificar os aspectos linguísticos e artísticos presentes nas narrativas lendárias.

Para facilitar a compreensão das narrativas, este artigo está estruturado da seguinte forma: apresentaremos inicialmente o referencial teórico, posteriormente, a metodologia, resultados e por último apresentaremos as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo está estruturado em três partes principais. Inicialmente, apresenta-se o conceito de folclore, que fornece a base cultural para as narrativas orais. Em seguida, discute-se o papel das narrativas orais como formas de resistência cultural, ressaltando sua relevância na preservação da memória coletiva. Por fim, aborda-se a relação entre as narrativas orais e a educação, destacando sua importância na formação da identidade cultural.

2.1 Conceito de Folclore

O folclore constitui um amplo campo de manifestações culturais que emerge das práticas cotidianas, crenças e tradições de uma sociedade, sendo um patrimônio imaterial indispensável para a compreensão da identidade de um povo. No contexto brasileiro, o folclore adquire particular complexidade devido à diversidade multicultural que caracteriza a formação histórica do país.

O conceito de folclore vai além da simples catalogação de manifestações populares, englobando um sistema dinâmico de transmissão de saberes que se perpetua entre as gerações. Segundo Câmara Cascudo (1984), o folclore reflete a identidade cultural de um povo por meio de práticas, lendas, danças e festividades que evidenciam a influência das diversas etnias que compõem a sociedade brasileira, permitindo uma compreensão mais abrangente da formação cultural da região.

Nesse sentido, Agrifoglio destaca que o folclore é:

Cultura viva articulada e articulante entre os diferentes agentes que nela tomam parte, é multifacetada pelas várias modalidades existentes e pelas variantes regionais; é indissociável do viver cotidiano, impregnando nosso modo de sentir, de pensar, de agir e reagir. (Agrifoglio, 2004, p. 353).

As manifestações folclóricas, como o bumba meu boi, o frevo, as festas juninas e as narrativas indígenas, funcionam como repositórios vivos da memória coletiva, preservando não apenas as histórias e tradições, mas também os valores, crenças e visões de mundo que caracterizam diferentes grupos sociais.

Entre as diversas manifestações folclóricas, as narrativas orais ocupam um papel central. Elas não apenas preservam histórias e tradições, mas também atuam como instrumentos de resistência cultural, conectando o presente ao passado e garantindo a continuidade das identidades coletivas.

2.2 Narrativas Oraís e Resistência Cultural

As narrativas orais constituem um dos pilares fundamentais na preservação e transmissão da memória cultural, funcionando como um mecanismo de resistência frente aos processos de homogeneização cultural. Por meio dessas narrativas, comunidades tradicionais conseguem manter vivas suas histórias, valores e conhecimentos ancestrais, estabelecendo uma ponte temporal entre passado e presente que fortalece sua identidade coletiva. Segundo Aquino (2024, p. 400), “as narrativas orais como produto de interação

humana carrega em si discursos específicos da cultura dessa comunidade, representando a voz e representação frente a discursos homogeneizados”.

Entende-se que a resistência cultural manifestada através das narrativas orais se evidencia especialmente em comunidades que enfrentaram processos históricos de opressão e silenciamento. Nessas situações, as histórias orais frequentemente incorporam elementos de denúncia social e preservação de memórias traumáticas, funcionando como instrumentos de conscientização e fortalecimento da identidade grupal. “As narrativas trazem à tona a oralidade e a necessidade da articulação do falar, têm em si as memórias, fontes históricas agregadas aos saberes e experiências que carregam consigo sua cultura como valorização e constituição da sua identidade” (Aquino, 2024, p. 390).

A conexão entre narrativas orais e educação é particularmente relevante, pois essas histórias, enquanto veículos de memória e identidade, podem ser incorporadas em práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural e promovam a reflexão crítica sobre a formação das identidades coletivas. Assim, as narrativas orais não apenas resistem, mas também se tornam ferramentas fundamentais no processo de construção e valorização da identidade cultural em contextos educativos.

2.3 Identidade Cultural e Educação

As narrativas orais são fundamentais para a construção da identidade cultural, pois educam e reforçam os valores e as crenças de uma comunidade (Gomes, 2017). A intersecção entre identidade cultural e educação encontra nas narrativas orais um campo fértil para o desenvolvimento do sujeito e a preservação dos saberes comunitários. Este processo educativo informal, transmitido através das gerações, constitui um pilar fundamental na formação da identidade individual e coletiva, estabelecendo vínculos profundos entre os membros da comunidade e seu patrimônio cultural.

As narrativas orais, enquanto instrumentos pedagógicos naturais, operam em múltiplas dimensões formativas. No plano cognitivo, estimulam o desenvolvimento do pensamento simbólico e da capacidade interpretativa, apresentando metáforas e alegorias que carregam significados culturais complexos. No âmbito social, promovem a internalização de valores, normas e comportamentos fundamentais para a vida em comunidade. Silva et al. diz que “As histórias orais estão presentes na vida humana desde os tempos mais primitivos e são transmitidas de uma geração à outra através da oralidade. Elas povoam o imaginário popular e contribuem com a construção da identidade cultural de um grupo” (Silva et al. 2022, p. 1).

A oralidade e a literatura oral são componentes essenciais da cultura popular, oferecendo uma visão genuína e multifacetada das tradições culturais. Essas narrativas não apenas preservam a língua e os modos de falar da comunidade, mas também incorporam elementos estilísticos únicos que enriquecem a expressão cultural local (Lima e Hernandez, 2010).

O processo escolar mediado pelas narrativas orais se distingue da educação formal por sua natureza orgânica e contextualizada. As histórias transmitidas de geração em geração não apenas comunicam conteúdos, mas também estabelecem conexões emocionais e afetivas com o patrimônio cultural da comunidade. Como ressalta Rosa (2017, p. 51), “compartilhar essas histórias oriundas da tradição oral, quer seja na vida, quer seja na escola, é uma maneira de não as deixar morrer, já que todas elas fazem parte do acervo da nossa memória nacional, isto é, da nossa própria identidade”.

O papel escolar das narrativas orais assume relevância em contextos de diversidade cultural, onde diferentes tradições narrativas coexistem e dialogam. Santos reforça: “As histórias orais compõem as identidades e afetividades das comunidades tradicionais e, ao invés de serem folclorizadas no ambiente escolar, podem e devem ser narradas, ensinadas e discutidas como parte da manifestação e expressão cultural e popular dos povos” (Santos, 2022, p. 8).

Na sociedade atual, marcada por transformações tecnológicas e sociais, as narrativas orais continuam desempenhando um papel importante na educação cultural. Adaptando-se a novos formatos e meios de transmissão, estas narrativas mantêm sua função de conectar os indivíduos às suas raízes culturais, proporcionando referências identitárias sólidas em um mundo cada vez mais fluido e globalizado.

A dimensão pedagógica das narrativas orais se estende também à formação ética e moral dos indivíduos. Por meio de contos, lendas e histórias de vida, transmitem-se valores como solidariedade, respeito aos mais velhos, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade comunitária. Estes ensinamentos, incorporados de forma natural e contextualizada, contribuem para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na preservação e continuidade de sua herança cultural.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, com o objetivo de investigar, documentar e analisar as lendas e mitos da zona rural de Canto do

Buriti/PI. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros audiovisuais e revisão bibliográfica, buscando valorizar a tradição oral e compreender seus aspectos culturais, sociais e artísticos.

O estudo foi realizado em seis localidades rurais, com a participação de 13 moradores acima de 55 anos de idade, selecionados por seu conhecimento das lendas e mitos locais. Um questionário semiestruturado, com 15 perguntas divididas em quatro categorias (informações pessoais, elementos culturais e sociais, transmissão das narrativas e aspectos lingüísticos e artísticos), guiou as entrevistas e permitiu registrar as histórias e reflexões dos participantes.

Os registros audiovisuais capturaram a performance dos contadores de histórias, garantindo a preservação dos detalhes das narrativas. A observação participante possibilitou maior imersão nas práticas culturais locais. A revisão bibliográfica incluiu estudos de folclore e tradição oral, com destaque para autores como Câmara Cascudo e publicações sobre o município.

A análise qualitativa utilizou técnicas de análise de conteúdo para identificar padrões e significados nas narrativas, refletindo a identidade cultural e os valores sociais da comunidade. Os resultados serão transformados em materiais educativos, como um livro e um vídeo, para promover a preservação cultural e a valorização do patrimônio imaterial local.

4 RESULTADOS

Com os resultados coletados, observou-se o grande interesse dos alunos pelos relatos e pela simplicidade de vida dos contadores de histórias. O material obtido serviu como base para a compreensão das narrativas orais e para a valorização das pessoas que as relataram, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes. Após a coleta, a equipe realizou a transcrição dos áudios, selecionando as principais lendas que serão utilizadas para a elaboração de um livro, em formato físico ou digital, e um vídeo documentando o percurso do projeto.

O público-alvo da pesquisa foi composto por moradores de localidades rurais de Canto do Buriti, selecionados por serem reconhecidos como detentores do conhecimento sobre narrativas orais. A amostra incluiu 13 participantes com idade acima de 55 anos. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas em estudos de narrativas orais, que abordaram lendas e mitos por meio de questões abertas e fechadas.

Nas narrativas orais coletadas, foi possível observar a riqueza da cultura local, expressa nos costumes e crenças que caracterizam as localidades pesquisadas. Notou-se, também, que algumas lendas ainda são conhecidas pelos mais jovens, o que indica a permanência dessas histórias na memória coletiva e ressalta a importância de cultivá-las e recontá-las para as futuras gerações.

Os participantes foram questionados sobre suas percepções acerca de narrativas orais, lendas e mitos. Em suas respostas, relataram histórias com um misto de realidade e encanto, destacando-se pela simplicidade e profundidade cultural. Esses relatos proporcionaram reflexões valiosas e evidenciaram a riqueza do patrimônio imaterial resgatado por meio do estudo. Após a realização de debates teóricos, leituras de autores diversos, reuniões e discussões entre os quatro alunos participantes e a professora orientadora, foi feita uma visita ao primeiro local escolhido para dar início à pesquisa. Essa etapa contou com o envolvimento ativo de todos os alunos da turma, marcando o início do trabalho de campo.

Um povo e sua gente, uma terra e tradições só se mantêm de pé com referências de boas lendas e histórias, sejam verdadeiras ou não, santas ou profanas, supersticiosas, míticas e mitológicas, devaneios para manter o amor e a paixão por um lugar mesmo que seja cria da imaginação, doces lembranças do passado. (Andrade, 2021, p.496/497).

A narrativa a seguir refere-se a trechos de uma história extraída do livro *Canto do Buriti - história, memória, devoção e compromisso social*, de autoria de Andrade. Intitulada **“A morte do finado Cabrinha”**, a história descreve a trajetória de José Francisco, um jovem que, após furtar uma alparcata em uma pequena mercearia de Canto do Buriti, foi perseguido pelas autoridades locais. Durante sua captura, José Francisco foi submetido a maus-tratos, incluindo privação de água, e acabou falecendo em condições marcadas por extremo sofrimento e injustiça.

De acordo com relatos da população, o percurso de José Francisco até a Delegacia de Canto do Buriti foi uma verdadeira via-crúcis, repleta de tortura e humilhação, sem que lhe fosse garantido um julgamento justo. Este episódio deixou uma marca profunda na memória coletiva da comunidade, sendo recontado até os dias atuais como um símbolo de resistência e de denúncia contra as injustiças sociais (Andrade, 2021, p. 500).

Figura 1 – Cruz onde morreu o Cabrinha



Fonte: Os autores (2024).

Essa história é muito comovente e marcou muito o povo naquela época e ainda hoje é contada pelos moradores. No lugar onde ele morreu, existe uma cruz e ao lado foi construída uma capela, para o acendimento de velas, depósito de promessas, votos e muitas garrafas d'água, pois na simbologia do sertanejo quem morre com sede aos pés do seu túmulo tem que se colocar litros d'água, pedindo a Deus o socorro e a saciedade. Até os dias de hoje as pessoas vão até o local pedindo curas e milagres e muitas delas já receberam graças.

Um relato de uma entrevistada ilustra essa crença:

“Eu mesma sou de umas que receberam um milagre. Sumiu um boi meu, um garrote do meu marido. Aí, minha sogra pediu pra mim fazer uma promessa com a alma dele”. [...] “Aí, eu fiz a promessa, tava com um ano que esse garrote tinha sumido. Aí eu fiz a promessa com ele, e com três dias o garrote apareceu. E, quando o garrote apareceu, eu fui pagar a promessa, fui acender luz, levar água e rezar um rosário”.

A entrevistada afirmou que, desde então, muitos outros milagres foram atribuídos ao finado Cabrinha, sendo este apenas um exemplo entre inúmeras histórias ainda a serem investigadas.

Outro fato relevante é a narrativa do Morro de São Mateus. De acordo com a lenda, na localidade Aroeiras, “Na localidade Aroeiras, todos os anos, no dia 20 de janeiro, moradores da região sobem um morro, de relevo bastante arredondado, onde em seu pico há uma cruz fincada. A peregrinação ao Morro, conhecido como São Mateus se deu após a investida de uma onça a um dos moradores da região, e este foi inteiramente devorado pela fera, para a tristeza da família e amigos” (Andrade 2021).

Além dessas narrativas, foram registradas diversas outras histórias durante a pesquisa, totalizando 25. Dentre elas, a equipe selecionou 17 para maior aprofundamento, que incluem trechos e imagens relevantes.

Figura 2 – O mistério da luz



Fonte: Os autores (2024)

Entre os relatos de moradores da zona rural de Canto do Buriti, destaca-se a recorrência de uma história intrigante sobre uma luz misteriosa e sobrenatural. Ninguém sabe explicar sua origem ou propósito, mas ela é frequentemente vista rondando a região, ora assombrando, ora encantando os moradores. A lenda dessa luz é amplamente conhecida, mesmo em localidades distintas, consolidando-se como parte significativa do imaginário coletivo. Em um dos locais visitados, um antigo tanque foi identificado como palco de eventos sobrenaturais e de relatos sobre aparições dessa luz enigmática.

Na história conhecida como “**A luz do tanque velho**”, um morador relatou:

“A história do ‘tanque véi’, eu sempre gostava de pescar muito de noite, sabe!? [...] Num pegava nada... Daí, uma vez, eu botei a vara do anzol no chão e pisei o pé em cima e cochilei. Quando eu abri o zói, ‘uma luz’, que ela sai bem aqui, oh. [...] E eu olhando pra ela assim, quando eu cochilei um poquim, ela tá em riba deu, a luz, aquela tochona, em cima deu.”

Outra lenda relatada foi a de “**Livusias das Baixas**”, em que uma entrevistada descreveu experiências assustadoras: “Assim que nós casamo, nós moramo no Jabuti. E aí lá a gente ouvia choro... de criança, ouvia grito, batiam na porta como se tivesse destrancando. A gente levantava, mas num tinha ninguém.”

Já a história do “**Caboclo que virava onça**” narra eventos em que um homem, descrito como agressivo, se transformava em onça:

“Tinha um caboclo brabo, ele virava onça, todos que passavam, se passava gente ele pegava, comia. Disse que comia, ele tinha uma toca, que era o lugar dele morar, a morada. E aí diz que todos que passavam de animal ele pegava aquela pessoa e pegava o animal e matava e ia ajuntando nessa toca, nesse lugar. [...] Quando o povo via ele era como gente, era um caboclo brabo, diz que já tava antigo virando pedra, diz que ele virava uma pedra.”

Outra lenda curiosa é a da “**Rinchadeira do Lobisomem**”, que descreve um embate entre um homem e a criatura:

“Ele andava com uma faca véia, com a ponta torada. Quando o bicho botou nele, ele dava tungada, mas a faca num furava. O bicho ficou em cima dele até que ele deu uma cutilada meia pesada, e o bicho deu uns estorro feio e correu.”

Todas essas histórias, se não fossem contadas, cairiam no esquecimento. Nesse sentido foram selecionadas outras lendas como: O soldado que virava lobisomem; O sumiço da criança e a promessa a São Francisco; A visagem da pega de boi; Os tratores da J2; O porco dos olhos de fogo; A assombração do pé de algodão; Visagens do vaqueiro e do bicho no mato; O pé de manga mal assombrado; A voz no riacho; O mistério da reis na moita de mofumbo; Bicho da cabeça de cruz; O rastro da mulher na estrada e a perseguição da luz.

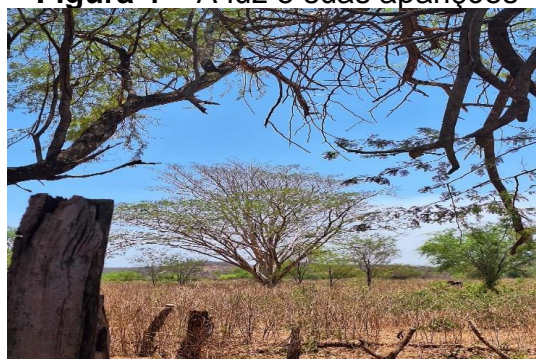
Figura 3 – A perseguição da luz



Fonte: Os autores (2024).

A lenda da luz apresenta inúmeras peculiaridades, evidenciadas nos relatos colhidos. Em alguns casos, ela se manifesta de forma pacífica, encantando as pessoas com seu brilho intrigante. No entanto, em outras ocasiões, assume um aspecto assustador, perseguindo aqueles que a avistam. Um dos relatos descreve um jovem que se deparou com o brilho misterioso enquanto passava por um antigo chafariz. O fenômeno luminoso, inicialmente estático, começou a se mover em sua direção, aterrorizando-o e deixando uma forte impressão.

Figura 4 – A luz e suas aparições



Fonte: Os autores (2024).

Na imagem mencionada, observa-se outro local que foi palco de uma aparição da luz misteriosa. Nesse caso, ela foi avistada posicionada sobre um pé de angico branco. Uma particularidade intrigante dessa lenda é que nem todos conseguem vê-la, pois a luz parece manifestar-se apenas para algumas pessoas. De acordo com as descrições, ela se apresenta inicialmente como uma pequena tocha de fogo que vai se expandindo à medida que se move pela região, percorrendo locais distintos.

Vale destacar que os nomes atribuídos a cada narrativa foram criados pelos alunos enquanto ouviam os relatos. Durante a coleta de dados, além da escuta das histórias, os alunos realizaram perguntas aos entrevistados sobre idade, gênero, tempo de residência na localidade e as histórias mais frequentemente contadas por seus antepassados. A maioria das respostas revelou temas como lobisomens, sinais luminosos e assombrações, destacando a riqueza do imaginário popular.

As perguntas também abordaram a importância de preservar essas lendas e mitos para as futuras gerações. Todos os entrevistados concordaram com a necessidade de manutenção dessas tradições, afirmando que a forma como as histórias são contadas é fundamental para preservar a linguagem e a cultura local. Essa prática contribui para que as gerações futuras conheçam e valorizem as particularidades culturais da região.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, documentou e analisou as lendas e mitos transmitidos por narrativas orais na zona rural de Canto do Buriti-PI, com foco em seus elementos culturais e sociais e seu impacto na construção da identidade local. Os resultados revelaram que essas narrativas refletem uma conexão profunda com a natureza e o misticismo popular, evidenciada pelo respeito às forças naturais e pela coexistência entre o sagrado e o sobrenatural. Esses elementos emergem como expressões culturais significativas da região.

As lendas desempenham um papel essencial na preservação da memória coletiva, transmitindo as experiências, medos e esperanças dos antepassados enquanto se adaptam às transformações do tempo. Elas também fortalecem o sentimento de pertencimento, diferenciando a comunidade rural de outros contextos e consolidando sua identidade local. O material coletado junto aos 13 participantes, todos com idade acima de 55 anos, mostrou-se valioso para a preservação histórica e cultural da região, atingindo plenamente os objetivos propostos,

As narrativas orais evidenciaram uma riqueza cultural significativa, com saberes transmitidos de geração em geração, que continuam a fortalecer as tradições locais. Este estudo oferece contribuições importantes para o aprendizado de estudantes e para a valorização do patrimônio imaterial pela comunidade. Por fim, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a análise das narrativas ainda não exploradas, considerando a ampla diversidade cultural presente no município.

Espera-se que o material produzido em formato de livro e vídeo seja amplamente utilizado nas escolas e bibliotecas locais, promovendo a valorização da cultura regional e assegurando sua preservação para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AGRIFOGLIO, R. M. R. O folclore como patrimônio cultural: o processo de construção ou o tempo do folclore na era do descartável. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., Recife. **Anais...** Recife: Comissão Nacional de Folclore, 2004. p. 353-358.

ANDRADE, Carlos Alberto Amorim de Sousa. **Canto do Buriti**: história, memória, devoção e compromisso social. Sobral: Gráfica e Editora, 2021.

AQUINO, Denize Tomaz De. Narrativas orais na comunidade quilombola castainho agreste pernambucano nordeste do brasil e suas interfaces na constituição da identidade. **CONEDU - Linguagens, Letramento e Alfabetização (Vol. 02)**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105905>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 1984.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, H. P.; HERNANDEZ, L. L. **Toques Griô**: memórias sobre contadores de histórias africanos. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

MACHADO, I. A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

NASCIMENTO DOS SANTOS, H. V. **A importância das narrativas orais nas práticas educativas**: por uma proposta curricular decolonial. 2021. Disponível em: <URL do PDF>. Acesso em: [data de acesso].

ROSA, Sônia. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SANTOS, Helena Vitória Nascimento. **A importância das narrativas orais nas práticas educativas**: por uma proposta curricular decolonial. Salvador: ENECULT, 18 ago. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Currículo do Piauí: Novo Ensino Médio**. 1. ed. Teresina: SEDUC-PI, 2021. p. 155.

SILVA, Veridiane Rosa da et al. Histórias orais e contos de tradição: formando professores em meio à comunidade. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89473>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Célia Barbosa Sobreira Amorim dos Santos: Especializada em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica, e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Licenciada em Letras/Português. Professora de Língua Portuguesa no CETI Beija Valente.

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa: Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática Especializada em Matemática e suas tecnologias; Docência para a educação profissional e tecnológica. Licenciada em Matemática; Ciências Biológicas. Profa. de Matemática da Educação Básica. Profa./tutora de matemática da UAB/IFPI.

Luiz Carlos de Queiroz Torres: Prof. de Matemática na Educação Básica e Coordenador Pedagógico do CETI Beija Valente; Licenciatura Plena em Matemática; Especialista em Desenho; Metodologia do Ensino da Matemática; Especialista em Matemática Financeira; Especialista em Combate às Drogas.

Clarice dos Reis Alves, Francisco Lucas Alves Barreto, Mirelly de Abreu Rocha e Vycor Sebastião de Sousa Leal - estudantes da 1ª série do Ensino Médio - Curso Técnico em Controle Ambiental – CETI Beija Valente, da Rede Pública Estadual – 12ª GRE:

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CETI PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO

Lenaide Alves da Silva (Escola Ceti Paulo Freire)

lenaideas15@gmail.com

Jusciene de Souza da Silva (estudante)

Juscienesouza77@gmail.com

Merielly dos Santos Alves (estudante)

Meryalvesalves6@gmail.com

Natasha Silveira Alves (estudante)

Natashasil.guapi@gmail.com

Walyson Simões de Andrade (estudante)

Walyson.andrade07@gmail.com

RESUMO: O estudo "A Diversidade Linguística na Comunidade Escolar do Ceti Paulo Freire" investiga as variações linguísticas presentes no ambiente escolar, desmistificando a ideia de uma única forma "correta" de usar a língua portuguesa. O objetivo é compreender como essas variações influenciam a comunicação, a interação social e o desempenho dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva que valorize a diversidade e combata o preconceito linguístico. A pesquisa combina observação e entrevistas na comunidade escolar com análise qualitativa para identificar os diferentes dialetos e registros presentes. Com base nos dados coletados, serão propostas atividades pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e fomentem a inclusão. Os resultados esperados incluem a identificação dos dialetos da escola, a compreensão da influência das variações na comunicação e no aprendizado, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo se fundamenta em Bakhtin, Bortoni-Ricardo e Paulo Freire, que destacam a importância da diversidade linguística e sua relação com fatores sociais e culturais. Este projeto busca estimular reflexões sobre diversidade linguística na escola, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e justo, além de oferecer subsídios para futuras políticas públicas que valorizem a riqueza linguística no Brasil.

Palavras-chave: Diversidade linguística; Variações linguísticas; Preconceito linguístico; Educação inclusiva; Sociolinguística.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho busca desmistificar a ideia de que não existe linguagem certa ou errada, mas, culturas diferentes, ressaltando que essas variações enriquecem o patrimônio local, promovendo educação inclusiva, valorizando a diversidade linguística, e contribuindo assim para a redução do preconceito linguístico. Esse trabalho possui grande relevância acadêmica, pois refere-se a um campo essencial na sociolinguística, permitindo a compreensão de fatores sociais, culturais, econômicos e geográficos. A análise das variações linguísticas no Ceti Paulo Freire tem o potencial de impactar positivamente a comunidade escolar, fortalecendo a valorização e o respeito pela diversidade linguística.

O objetivo do estudo consiste em contribuir para o rompimento dos estigmas empregados a língua portuguesa, identificando dialetos e reforçando a importância da aceitação das variações linguísticas da língua portuguesa como instrumento de comunicação; além de compreender a influência das variações linguísticas na comunicação dos envolvidos na comunidade, afim de propor estratégias pedagógicas no ambiente escolar, para promover e valorizar a diversidade e a inclusão.

A justificativa de realizar esse estudo, partiu da necessidade de desmistificar a ideia de que não existe linguagem certa ou errada, mas, culturas diferentes e deixar claro que essas variações enriquecem o patrimônio local, além de promover a educação inclusiva valorizando a diversidade linguística, contribuindo assim para a redução do preconceito linguístico. Além disso, o trabalho possui grande relevância acadêmica, pois refere-se a um campo essencial na sociolinguística, pois permite compreender como fatores sociais, culturais, econômicos e geográficos influenciam a linguagem e contribui para o conhecimento existente, oferecendo dados empíricos que podem ser comparados com outros contextos educacionais.

Vale salientar que possui relevância social refletindo a diversidade linguística presente no meio social ao qual o indivíduo pertence. Esse entendimento pode orientar também a prática pedagógica, ajudando os professores a desenvolver estratégias de ensino que considerem e respeitem as diferentes formas de expressão linguística dos estudantes.

A análise das variações linguísticas no CETI Paulo Freire tem o potencial de impactar positivamente a comunidade escolar, fortalecendo a valorização e o respeito pela diversidade linguística.

A diversidade linguística é um fenômeno complexo que se manifesta de diferentes maneiras, refletindo as variáveis socioculturais e identitárias de indivíduos e grupos sociais. No contexto escolar, particularmente nas escolas públicas brasileiras, ela é ainda mais relevante, pois envolve a convivência e o confronto de distintas variedades linguísticas, incluindo sotaques, dialetos e registros. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a diversidade linguística na sala de aula deve ser entendida como uma condição que permeia o processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado. Ela constitui um dos elementos fundamentais para a construção da identidade do aluno e, portanto, precisa ser valorizada como um recurso didático, não sendo vista apenas sob a ótica da correção linguística.

O conceito de diversidade linguística, conforme Bakhtin (1997), deve ser analisado através da "estética da criação verbal", que envolve a compreensão das múltiplas formas

de linguagem como modos distintos de ver e interpretar o mundo. O autor enfatiza que a linguagem não é um simples meio de comunicação, mas um reflexo das relações sociais e culturais. Nesse sentido, a diversidade linguística nas escolas deve ser tratada como um fenômeno legítimo, em que diferentes formas de expressão devem coexistir, respeitando os valores e as experiências dos estudantes.

No contexto específico da comunidade escolar do CETI Paulo Freire, o conceito de diversidade linguística se torna ainda mais significativo, uma vez que os alunos vêm de diferentes áreas rurais e urbanas, cada uma com suas próprias características linguísticas. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970), enfatiza a importância de uma educação que considere as vivências dos alunos e suas realidades socioculturais. Para Freire, a prática educativa deve partir da experiência concreta dos educandos, valorizando sua linguagem, seus saberes e suas formas de expressão. Essa perspectiva se alinha à ideia de que a diversidade linguística deve ser reconhecida e respeitada dentro do espaço escolar, como um meio de afirmar a identidade dos alunos e promover um ensino que seja verdadeiramente emancipador.

Ademais, em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire reforça que a educação precisa ser um processo de diálogo, em que o educador respeita a linguagem dos alunos e constrói, junto com eles, o conhecimento. O autor defende que, ao invés de impor uma única norma linguística, a escola deve ser um espaço de reconhecimento das várias formas de comunicação e aprendizagem. Assim, o ensino da norma culta da língua portuguesa deve ser feito de maneira inclusiva, respeitando as particularidades de cada aluno, de modo a não excluir ou marginalizar suas formas de falar.

Portanto, a análise da diversidade linguística no CETI Paulo Freire exige uma abordagem crítica que considere não só as variáveis linguísticas presentes, mas também as questões socioculturais e pedagógicas envolvidas. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o respeito à diversidade linguística é fundamental para que a escola cumpra sua função social de inclusão e emancipação, e não reforce exclusões baseadas em preconceitos linguísticos. Nesse sentido, o estudo da diversidade linguística na comunidade escolar do CETI Paulo Freire se insere como um importante campo de reflexão sobre a prática pedagógica e a construção de um espaço escolar que respeite e valorize as múltiplas formas de expressão dos alunos, contribuindo para a sua formação como cidadãos críticos e conscientes de suas identidades.

A diversidade linguística é um fenômeno fundamental na sociedade contemporânea, e sua presença nas escolas brasileiras é um reflexo da pluralidade cultural e social das comunidades. As escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em regiões com

grande diversidade de origens socioculturais, como é o caso do CETI Paulo Freire, são espaços privilegiados para o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de expressão linguística. A linguagem, em suas diferentes variações, é uma construção social que reflete não apenas a forma como as pessoas se comunicam, mas também a construção de sua identidade e sua relação com o mundo. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um lugar de diálogo entre essas diferentes manifestações linguísticas, respeitando-as e utilizando-as como ponto de partida para o processo educativo.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a diversidade linguística dentro do ambiente escolar deve ser tratada como um recurso valioso para o ensino e aprendizado. A autora aponta que, ao invés de ver a variação linguística como um obstáculo à educação formal, ela deve ser entendida como um reflexo das experiências e vivências dos alunos, constituindo um meio de comunicação legítimo e necessário para a construção do conhecimento. Na prática, isso implica na utilização de diferentes estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem a forma como os alunos se expressam, permitindo que a escola seja um espaço de troca e aprendizagem mútua.

É importante ressaltar que, segundo Bakhtin (1997), a linguagem deve ser entendida como um fenômeno social e dialógico, e não como um simples instrumento de comunicação. Para o filósofo russo, cada variedade linguística possui um valor e uma história própria, refletindo a vivência das pessoas que a utilizam. Nesse sentido, no CETI Paulo Freire, a presença de diferentes dialetos, expressões e variações do português é um reflexo das raízes culturais e das diversas trajetórias de vida dos alunos. Quando essas variações são tratadas com respeito, elas contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A diversidade linguística é uma característica complexa que se manifesta de diferentes maneiras, refletindo as variáveis socioculturais e identitárias de indivíduos e grupos sociais. No contexto escolar, especialmente nas escolas públicas brasileiras, ela é ainda mais relevante, pois envolve a convivência e o confronto de diversas variedades linguísticas, incluindo sotaques, dialetos e registros.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a diversidade linguística na sala[de aula deve ser entendida como uma condição que permeia o processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado. Ela constitui um dos elementos fundamentais para a

construção da identidade do aluno e, portanto, precisa ser valorizada como um recurso didático, não sendo vista apenas sob a ótica da correção linguística.

O conceito de diversidade linguística, conforme Bakhtin (1997), deve ser analisado através da "estética da criação verbal", que envolve a compreensão das múltiplas formas de linguagem como modos distintos de ver e interpretar o mundo. O autor enfatiza que a linguagem não é um simples meio de comunicação, mas um reflexo das relações sociais e culturais. Nesse sentido, a diversidade linguística nas escolas deve ser tratada como uma especificidade exclusiva, em que diferentes formas de expressão devem coexistir, respeitando os valores e as experiências dos estudantes.

No contexto específico da comunidade escolar do CETI Paulo Freire, o conceito de diversidade linguística se torna ainda mais significativo, uma vez que os alunos pertencem a diferentes áreas rurais e urbanas, cada uma com suas próprias características linguísticas. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970), enfatiza a importância de uma educação que considere como vivências dos alunos e suas realidades socioculturais. Para Freire, a prática educativa deve partir da experiência concreta dos educandos, valorizando sua linguagem, seus saberes e suas formas de expressão. Essa perspectiva se alinha à ideia de que uma diversidade linguística deve ser reconhecida e respeitada dentro do espaço escolar, como um meio de afirmar a identidade dos alunos e promover um ensino que seja verdadeiramente emancipador.

Além disso, em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Freire reforça que a educação precisa ser um processo de diálogo, em que o educador respeita a linguagem dos alunos e desenvolve, junto com eles, o conhecimento. O autor defende que, ao invés de importar uma única norma linguística, a escola deve ser um espaço de reconhecimento das diversas formas de comunicação e aprendizagem. Assim, o ensino da norma culta da língua portuguesa deve ser feito de maneira inclusiva, respeitando as particularidades de cada aluno, de modo a não excluir ou marginalizar suas formas de falar.

Portanto, a análise da diversidade linguística no CETI Paulo Freire exige uma abordagem crítica que considere não apenas as variáveis linguísticas presentes, mas também as questões socioculturais e pedagógicas envolvidas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o respeito à diversidade linguística é fundamental para que a escola cumpra sua função social de inclusão e emancipação, e não reforce exclusões baseadas em preconceitos linguísticos. Nesse sentido, o estudo da diversidade linguística na comunidade escolar do CETI Paulo Freire se insere como um importante campo de reflexão sobre a prática pedagógica e a construção de um espaço escolar que

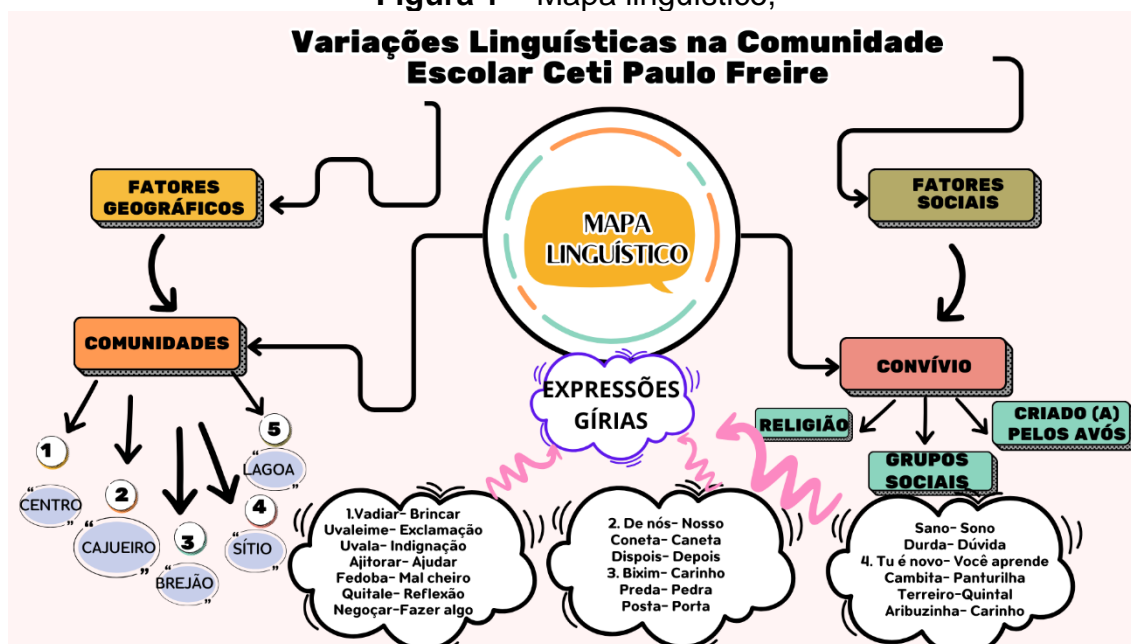
respeita e valoriza as múltiplas formas de expressão dos alunos, contribuindo para a sua formação como cidadãos críticos e conscientes de suas identidades.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é baseada em investigação de campo, partindo da observação da comunicação dos envolvidos na comunidade em estudo e verificação das percepções dos professores quanto as variações linguísticas por meio de entrevistas. Os estudantes trabalharam de forma individual e coletiva, realizando pesquisa bibliográfica, coleta dados, anotações, diálogos informais e entrevistas, a fim de promoverem uma socialização da pesquisa com a comunidade escolar.

Os estudantes realizaram uma revisão da literatura sobre variações linguísticas, coletando dados através de entrevistas, produzindo materiais didáticos, como “Mapa linguístico” e “tirinhas”, representados a seguir:

Figura 1 – Mapa linguístico,



Fonte: Autores, 2024.

Posteriormente os estudantes desenvolveram intervenções pedagógicas que solucionariam os problemas como atividades de conscientização.

Figura 2 – Tirinha sobre uma situação de preconceito linguístico



Fonte: Autores, 2024.

A fonte dos dados coletados nesse trabalho é documental e através da pesquisa de campo realizada na comunidade em estudo, além de ser de caráter explicativo e descritivo trazendo uma abordagem qualitativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram que estudar variações linguísticas por meio de um projeto de pesquisa é uma oportunidade enriquecedora para os estudantes, permitindo-lhes explorar a diversidade linguística presente na comunidade, desenvolvendo habilidades de investigação. Os resultados desta pesquisa podem servir como referência para outros estudos em contextos escolares contribuindo para a elaboração de políticas públicas para sanar problemas ou dificuldades.

Os dados coletados evidenciam uma rica diversidade linguística na escola, resultado da confluência de pessoas de diferentes localidades e contextos socioculturais. Algumas das principais variações identificadas incluem:

Regionalismos típicos: expressões como "*moço véi*", "*valeime*" "*tu é novo*" e "*uvala*".

Gírias locais: como *Quitale*, *Fedoba*, *De nós*, *aribuzinha*, *entre outras*.

Influências rurais: modos de falar associados ao meio rural, como o uso frequente de diminutivos e expressões que remetem à vida no campo.

Ao longo do trabalho de pesquisa sobre a diversidade linguística da comunidade escolar do Ceti Paulo Freire, os resultados foram fundamentais para orientar a elaboração das atividades práticas e do material didático. Entre os principais resultados identificados, é possível destacar: reconhecimento das variedades linguísticas locais, conscientização sobre preconceito linguístico; outro resultado relevante foi a constatação de que, embora os alunos dominem bem as variações locais, em algumas situações ainda há dificuldades

em relacionar essas variações com a norma culta da língua portuguesa. Isso reforça a importância de criar estratégias pedagógicas que conectem as duas esferas, sem desprezar a cultura regional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade linguística presente na comunidade escolar do Ceti Paulo Freire é ampla e influenciada por fatores sociais, culturais, regionais e por vezes até religiosa. A análise dos diferentes dialetos e registros linguísticos utilizados pelos estudantes e pela comunidade escolar demonstrou que não há uma única forma correta de falar, mas sim uma variedade de formas de expressão que coexistem e refletem a identidade cultural e social dos indivíduos.

O trabalho em estudo possibilitou desmistificar a noção de que o uso da língua portuguesa deve seguir normas rígidas e padronizadas, evidenciando que as variações linguísticas não são erros, mas sim manifestações legítimas da linguagem.

Os conhecimentos construídos a partir dessa pesquisa ressaltam a importância de valorizar a diversidade linguística no ambiente escolar, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa. O estudo mostrou que as variações na forma de falar influenciam diretamente a comunicação, a interação social e o aprendizado dos estudantes, e que o preconceito linguístico pode gerar exclusão e dificultar o desempenho escolar.

Ao reconhecer e respeitar essas variações, a escola pode criar um ambiente mais acolhedor e equitativo. Além disso, a pesquisa trouxe à tona a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para incluir a diversidade linguística como um elemento enriquecedor no processo de ensino- aprendizagem.

Um dos desafios identificados foi a persistência do preconceito linguístico entre os próprios alunos, e, às vezes, entre os professores, o que requer um trabalho constante de sensibilização e formação continuada.

A sociedade muitas vezes discrimina determinadas variações linguísticas, classificando-as como "erradas" ou "inferiores". Esse preconceito impacta na coleta de dados, pois informantes sentem-se desconfortáveis ao compartilhar suas formas de fala. Informar os participantes sobre o valor de todas as formas de fala, desmistificando a ideia de "certo" ou "errado". Alguns membros da comunidade escolar, demonstraram resistência ou desconforto em participar das entrevistas e das discussões, por medo de serem julgados pela forma como conversamos. Explicar o propósito do estudo e como ele valoriza as

variações linguísticas ajudou a reduzir o desconforto, na construção de relação de confiança foi fundamental para um bom desenvolvimento da pesquisa.

Propostas pedagógicas baseadas nos resultados sugerem que o reconhecimento das diversas formas de falar pode não apenas melhorar a comunicação e o aprendizado, mas também fortalecer a identidade cultural dos alunos, contribuindo para uma educação mais justa e significativa.

Em suma, a diversidade linguística é um tema central para a educação contemporânea, especialmente em comunidades como a do CETI Paulo Freire, onde diferentes formas de linguagem coexistem e se enriquecem mutuamente. A valorização dessas variações linguísticas é fundamental para a construção de uma educação que respeite as identidades dos alunos, favorecendo uma aprendizagem crítica e significativa. O estudo e a prática pedagógica em torno da diversidade linguística, com base nas contribuições de autores como Bortoni- Bakhtin e Freire , são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diferentes formas de expressão linguística presentes em nossa sociedade.

Em síntese, os resultados revelaram que a diversidade linguística é uma realidade concreta no ambiente escolar e que ela deve ser reconhecida e trabalhada como uma parte essencial da formação dos estudantes. Isso promove uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a forma como a linguagem é abordada, desafiando preconceitos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ingrid. **A diversidade linguística no ensino de línguas**: desafios e possibilidades para o ensino de português. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo. 2004.

CAVALCANTI, Irene. A diversidade linguística e o ensino de língua portuguesa. In: Cavalcanti, I.; Lemos, M. (Org.). **Língua, linguagem e ensino**. Campinas: Pontes, 2011.

CHAVES, Maurício. **Sociolinguística e ensino de língua portuguesa**: contribuições para a educação de jovens e adultos. São Paulo: Parábola, 2008.

COELHO, Lúcia Maria B. **A diversidade linguística no Brasil**: ensino e práticas sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: *saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **A língua na escola**: análise e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Lúcia. **O ensino de língua e a construção do conhecimento**. São Paulo: Parábola, 2002.

SCHERER, Liane. **A língua e a escola**: diversidade e ensino de língua portuguesa. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SOUZA, Sônia. **Linguística e ensino**: reflexões sobre as práticas de ensino de língua portuguesa. São Paulo: Editora Ática, 2009.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Lenaide Alves da Silva, professora de língua portuguesa, Recomposição da Aprendizagem e aprofundamento em língua portuguesa. Graduada em licenciatura em língua portuguesa e pedagogia. Pós-graduada em psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Amanda de Sousa Santos, professora de Biologia, Projeto de Vida e Inteligência Artificial pela rede Estadual de Educação do Piauí, graduada em licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Pós-graduada em Supervisão e Gestão Escolar e Metodologia do Ensino de Biologia e Química.

O PROCESSO DE DESAPARECIMENTO DE PALAVRAS E DE VARIAÇÃO SEMÂNTICA DO VOCABULÁRIO ORAL DOS ALEGRETENSES

Isabel Leonice Dias de Brito (Seduc-PI)

isabeldb4@hotmail.com

Alcenir de Sousa Luz (Seduc-PI)

alcenirsouluzes@gmail.com

Luís Felipe Leal (Seduc-PI)

luisfelipemaleal@gmail.com

RESUMO: Pode-se remeter, por exemplo, ao termo "ficar" que, para falantes de mais idade, expressa sentido de "ter uma relação sexual", enquanto que para os jovens representa simplesmente "namorar sem compromisso", "xavecar". Isso mostra que, com o passar dos anos, tudo muda, inclusive a língua. Diante disso, é relevante investigar as variações ocorridas no léxico, especialmente entre os falantes alegretenses, a fim de proporcionar um entendimento sobre o funcionamento linguístico em paralelo à evolução da sociedade, observando a língua como um fato social. Estudos como este se tornam pertinentes porque podem desencadear novas pesquisas, analisando, por exemplo, os dados evidenciados em Alegrete em relação a outras sociedades, o que permite averiguar se os fenômenos identificados são apenas locais ou em que medida são recorrentes no Piauí e/ou no Brasil. Assim, foram entrevistados 32 sujeitos – a maior parte de analfabetos –, sendo 13 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idade que varia entre 52 e 84 anos; 12 moradores da zona rural e 20 da zona urbana de Alegrete do Piauí – PI. A partir das entrevistas, foram identificadas 139 palavras e/ou expressões que estão passando pelo processo de desaparecimento e 40 que passaram por uma mudança de sentido.

Palavras-chave: mudança; léxico; oralidade; Alegrete do Piauí – PI.

1 A LINGUAGEM EM CONSTANTE MUDANÇA

Sabe-se de quando os mais velhos diziam "bassoura" e os mais jovens achavam estar "errado", sendo que, na verdade, trata-se de uma herança latina na nossa língua, em que "b" e "v", em posição inicial, adquiriram uma dinâmica própria. Do mesmo modo, pode-se remeter ao uso do termo "ficar" que, para falantes de mais idade, expressa sentido de "ter uma relação sexual", enquanto que para os jovens representa simplesmente "namorar sem compromisso", "xavecar". Isso mostra que, com o passar dos anos, tudo muda, inclusive a língua.

Diante disso, investigaram-se as variações ocorridas no léxico, especialmente entre os falantes da sociedade de Alegrete do Piauí, a fim de proporcionar um entendimento sobre o funcionamento linguístico em paralelo à evolução da sociedade, observando a língua como um fato social. Para isso, mapearam-se, em dois grupos, os vocábulos que

sofreram um processo de desaparecimento e os que foram suscetíveis à variação semântica ao longo dos últimos 30 anos no vocabulário oral dos alegretenses. Com isso, foi possível elaborar uma lista de vocábulos com as palavras que compõem o *corpus* da pesquisa. Essa lista foi transformada em uma cartilha, a qual será disponibilizada para a comunidade em geral, colaborando, assim, para a construção de uma consciência sobre o fenômeno da variação linguística histórica.

Estudos como este se tornam pertinentes porque podem desencadear novas pesquisas, de maiores proporções, analisando, por exemplo, os dados evidenciados em Alegrete em relação a outras comunidades, o que permite averiguar se os fenômenos identificados são apenas locais ou em que medida são recorrentes no estado do Piauí e/ou no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção que se tem da linguagem define o modo como se analisa ela. Parte-se desse pressuposto para dar significação ao fato dos estudantes verem sentido no estudo da Língua Portuguesa, inclusive serem protagonistas de uma Olimpíada Científica nessa área, pois este estudo é resultado de uma produção que foi iniciada no “chão da escola”. Diante disso, trata-se a linguagem por um viés funcional e pragmático, que apresenta os fenômenos linguísticos como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Logo, essa abordagem levou os estudantes a observarem e analisarem distintos e específicos usos linguísticos, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os falantes (MARTELOTTA, 2011). Dessa forma, é possível que os discentes deem sentido àquela velha pergunta que muitos fazem: “para que se estuda isso nas aulas de Língua Portuguesa?”

Mas, afinal, o que é linguagem? E língua? Para Bloch e Trager (1942 apud LYONS, 1981, p. 17-18), “uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social coopera”. Enquanto que a linguagem, conforme Hall (1968 apud LYONS, 1981, p. 18), é “a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente atualizados”.

É importante reconhecer que, embora cada língua constitua um sistema, as línguas mudam com o passar do tempo; e essas mudanças geram alterações da configuração estrutural da língua, mas conserva sempre a sua plenitude estrutural e seu potencial semiótico (FARACO, 2005), isto é, apesar das mudanças, a língua mantém-se como um sistema estruturado com significado.

Os falantes normalmente não têm consciência de que sua língua está mudando, pois esse movimento é lento e gradual, não ocorre na língua como um todo e também não ocorre em todas as comunidades linguísticas de uma só vez. Faz-se relevante ressaltar que “não é qualquer diferença de fala entre gerações ou entre grupos socioeconômicos que pode estar indicando mudança. Muitas dessas diferenças são apenas variantes características da fala de cada grupo” (FARACO, 2005, p. 23). Por isso, nem toda variação implica mudança, mas toda mudança pressupõe variação.

Conforme Faraco (2005), as pesquisas dialetológicas e sociolinguísticas têm demonstrado que não existe língua homogênea; toda língua é um conjunto heterogêneo de variedades, as quais podem compreender aspectos geográficos, sociais, culturais, estilísticos e temporais.

Sabe-se que qualquer parte da língua pode mudar, desde a pronúncia até elementos semânticos e pragmáticos. Nesse sentido, este estudo se detém às variações da língua no quesito lexical, que é um sistema aberto, em constante expansão, pois

o léxico de um idioma não se amplia somente por meio do acervo já existente: os contatos entre as comunidades linguísticas se refletem em novascriações lexicais chamadas de neologismos, que se transformam em um tipo de desenvolvimento lexical de uma língua (ALVES, 1994, p. 72).

Por tratar-se de um sistema aberto, o léxico de uma língua fica suscetível à variação linguística, o que permite a identificação de arcaísmos e neologismos, dependendo do modo como se olha o processo de mudança, para trás ou para frente em relação ao tempo.

Consoante a Pompeu e Salvado (2022), a variação lexical ocorre quando uma mesma realidade é designada por vocabulários diferentes. Neste sentido, assim como salienta Tarallo (2002), a variação lexical materializa o fato de uma variante substituir determinada palavra em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade.

3 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos de coleta de dados da pesquisa, trata-se de um estudo de campo, com objetivos de cunho descritivo e abordagem qualitativa. A cidade de Alegrete do Piauí – PI foi escolhida como campo da pesquisa por ser o local onde os estudantes envolvidos estudam e residem desde que nasceram, assim foi possível explorar aspectos da cultura local e fortalecer os vínculos identitários dos estudantes, bem como dos professores-pesquisadores, que tiveram a oportunidade de pesquisar e vivenciar um pouco

da história de seu povo a partir de entrevistas realizadas com sujeitos com idade superior a 50 anos.

Os dados foram coletados por meio de gravações das falas dos sujeitos pesquisados no momento da entrevista. As gravações foram realizadas com uso do celular, por ser um instrumento mais acessível e de fácil domínio. As falas gravadas foram ouvidas várias vezes e as palavras que desapareceram ou mudaram de sentido foram transcritas para uma ficha elaborada pelos pesquisadores e, posteriormente, analisadas. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas, por ordem alfabética, elencando as palavras/expressões e os sentidos que foram manifestados pelos entrevistados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compor os resultados da pesquisa, foram entrevistados 32 sujeitos, entre eles 13 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idade que varia entre 52 e 84 anos, sendo 12 moradores da zona rural e 20 da zona urbana de Alegrete do Piauí – PI. Além disso, vale mencionar que a maioria dos sujeitos são analfabetos.

A partir das entrevistas, foram identificadas 139 palavras e/ou expressões que estão passando pelo processo de desaparecimento e 40 que passaram por uma mudança de sentido, as quais compõem o *corpus* da pesquisa.

Tabela 1 – Palavras ou expressões que desapareceram

Palavras/expressões que desapareceram	Sentido que eram empregadas
A	
Abufelado	Desajeitado
Acima de nós	Casa mais próxima na direção norte
Acudir	Socorrer; ajudar
Agitar o sangue	Estressar
Agumitar	Vomitar
Ajuntar	Casar
Alguidar	Bacia/panela funda, grande
Anágua	Saia que mulheres usavam por baixo da roupa
Apás	Escápulas
Apiar	Descer do veículo em que está
Apracata	Chinelo
Aprochegar	Chegar pra perto; aproximar
Argé	Sem muitas habilidades para realizar tarefas
Ariado	Não reconhece o lugar onde está; não sabe a direção
Arrodear	Dar a volta
Arrojar	Vomitar
Assear	Tomar banho

Astro quente	Calor, vapor, clima quente
Atroiada	Sem noção
B	
Bagunçar o coreto	Arrumar confusão
Baldear	Vomitare
Barrida	Doida
Barriga verde	Aquele que não sabe trabalhar ou está aprendendo
Barroca	Buraco no solo resultado da erosão pluvial
Barulhada	Palavra complicada
Bileira	Estante para colocar potes de barro
Bodejar	Falar demais
Brocar	Arrancar tocos na roça (limpar a roça)
Buanga	Bolsa de lado
Bulir	Mexer
Bustiê	Sutiã
C	
Cabrunco	Mal-humorada
Cachê	Remédio em comprimido
Cacimba	Buraco perfurado para minar água
Cacimba no dente	Dente furado
Caducando	Confusão nas ideias; confuso
Caixa prego	Ir para longe; xingamento de repulsa
Cambito	Algo fino, a exemplo de perna
Camburão	1. Parte de trás dos carros de polícia; 2. Recipiente metálico com óleo soja; 3. Panela grande.
Caniço	Porteira de arame
Cantareira / titela	Clavícula
Ceroto	Sujeira
Ceroula	Short pra usar debaixo da roupa
Cerrar	Fechar
Cerrar na festa	Dançar; interromper a dança de um casal e tomar a dama para dançar consigo
Chapoleta	Pé ou dedo grosso
Chita	Pano estampado
Chumbrega	Aquilo que tem má qualidade
Coivara	Amontoado de mato para queimar
Com pouca mais	Expressão neutra com sentido de hipótese ou probabilidade. Aplicações: 1. Com pouca mais o serviço dá certo; Com pouca mais ele não te viu.
Corda de croá	Corda de macambira (planta típica da Caatinga)
Correr pro mato	Sentir dor de barriga. O mato é uma referência a banheiro.
Cortando volta	Pegar atalho
Cuia	Bacia
Currulepa	Chinelo de couro
D	

Dar fé	Perceber
Delgado	Magro
Desmontar	Descer do veículo em que está
Deu mago	Algo ruim
Dor nos lombos	Dor na coluna, na lombar
E	
Embirado	Algo enrolado
Enguiar	Enjoar; ter sensação de mal-estar
Esbilotado	Doido; agitado
Escaderador	Bacia (ossos do quadril)
Escruvitiar	Andar pelas ruas à toa
Esgulepado	Exagerado, principalmente para comer sem medidas
Espinhela	Coluna
Estroína	Pessoa gastadora, sem controle financeiro
Estrupício	Pessoa sem utilidade
F	
Fecho de lenha	Muita lenha junta
Fogo da roupa	Perder a política
Franzino	Magro
Frejo /é/	Agitação; muvuca
Fumar na telha	Expressão com sentido de “deixe-me em paz”
Fuzaca	Bagunça
G	
Gabiru	Roedor grande
Gigolé	Passar mal, desmaiar
Gregelado	Enforcado
Guela	Garganta
Gumitar	Vomitar
I	
Impingento	Aquele que provoca confusão; chato
Ingrizia	Emaranhado de coisas criadas ou improvisadas
J	
Jerja /ê/	Sem muitas habilidades para realizar tarefas
Joga a colher pra cima	Comer rápido
L	
Labutar	Trabalhar
Lasto da cama	Parte estrutural da cama sobre a qual se coloca o colchão
Lata de óleo	Panela
Leriar	Conversar de modo engraçado
Levar a pagode	Brincar, não levar a sério
Levar uma topada	Tropeçar
Lundu	Ficar chateado ou fazer birra

M	
Mal amanhado	Alto demais
Mal cortado	Feio
Mangar	Sorrir de alguém; caçoar
Mata burro	Passagem de água feita de madeira na parte superior e, por baixo, cava-se um buraco
Modes /ó/	Absorvente
Moleira	Nome dado às fontanelas, que são espaços macios e membranosos que separam os ossos do crânio dos recém-nascidos
Mourão	Madeira colocada no meio de um terreno para amarrar animal bravo
Mucumbuco	Ossos do quadril
Munganga	Assustar
Munturo	Terreno onde joga lixo
Muqueca	Porção pequena (de pessoas, de comida, etc.)
Murraça	1. Fedorento; 2. Sintoma de doença.
O	
Onde Judas perdeu as botas	Lugar muito distante
Onde o vento faz a curva	Lugar muito distante
Orelha seca	Pessoa simples, de pouco status, que ocupa cargo simples
P	
Pabo	Orgulhoso pelo que é ou pelo que faz
Papeiro	Panela utilizada para preparar o mingau dos bebês
Pastinha	Franja nos cabelos
Pasto da cama	Madeira da cama
Perca /ê/	Aborto espontâneo
Petiz	Criança
Pontá	Pra onde está = tem sentido de “ficar com”
Preguiado	Costurado
Pro modo	Expressão com sentido de “para que”. Aplicação: 1. Eu preciso ir pro mod fazer a feira.
Q	
Queimando lata	Cozinhar
R	
Rancar do casco	Inventar mentiras, estórias
Rebola	Se vira; resolve o problema.
Rebolar no mato	Jogar algo fora, no lixo.
Rodagem	Caminho; pista de asfalto
Rosário no pescoço	Sujeira no pescoço formando uma espécie de colar
Rudia	Pano de prato
S	
Safanão	Bater

Se pôr moça	Crescer, desenvolver o corpo com traços de mulher
Sentar o laço	Intensificar o serviço; continuar, não desistir
Sovino	Mesquinho
Suntar	Ouvir, escutar
T	
Tampo	Pedaço
Tanguinha	Calcinha
Tenho pra eu/mim	Achar; ter opinião própria
Tocar no pé	Correr ou fugir
Tostão	Dinheiro
Tostar	Torrar, fritar bastante
Tabaréu	Pessoa inferior
Trombolho	Algo feio
Tirar uma chinfra	Exibir-se
V	
Vareda	Caminho
Vazio (dor no vazio)	Cólica abdominal
Venta	Nariz

Fonte: Brito, Luz e Leal (2024)

Essa primeira tabela apresentada coloca em cena elementos que ajudam a reconstruir o dia-a-dia do povo alegretense, que, “mesmo sendo franzino, senta o laço no serviço, mexe com ingrizia e só para quando sente murraça” (mesmo sendo magro, trabalha pesado, mexe com serviços diversos e só para quando se sente doente). Dizendo de outro modo, são vocábulos que traduzem a cultura identitária do povo manifestada por meio do uso que se faz da linguagem. Para os alegretenses mais jovens, muitas dessas palavras soam como arcaísmos, são desconhecidas ou seus sentidos são ignorados, porque aquilo que não é registrado/escrito pode atravessar da memória para o esquecimento.

Atente-se a tabela 2:

Tabela 2 – Palavras ou expressões que mudaram de sentido

Palavras/expressões que mudaram de sentido	Sentido inicial (antigo) de uso	Sentido de uso atual
A		
Adoecer	Entrar em trabalho de parto	Ficar mal de saúde
Arrocha o nó	Intensificar o serviço; continuar, não desistir.	Apertar corda, barbante, fita ou outros até que o nó fique arrochado
Avoada	Pessoa metida; menina patricinha.	Pessoa distante ou desentendida
B		
Baixa da égua	Lugar distante	Localidade e xingamento com sentido de ir para um

		lugar ruim
Banha	Pomada	Excesso de gordura (gordura localizada) ou gordura animal
Batente	Escada pequena	1. Parte da ombreira em que bate à porta ou a janela ao fechar-se; 2. Degrau construído ao pé da porta; 3. Relacionado ao trabalho: “pegar no batente”.
C		
Cabritinho	Crianças	Animal, filhote de cabra
Camisa	Roupa segunda pele	Peça do vestuário masculino
Caneco	Espécie de vasilha usada para fazer café	Copo
Careta	1. Máscara que coloca sobre os olhos de boi/vaca brava; 2. Palhaço, algo enfeitado (referência às festas de Reisado).	Expressão facial que pode manifestar dor (física ou moral), gracejo ou brincadeira.
Coco	Copo específico para pegar água do pote de barro	Fruto do coqueiro
Colo	Parte superior da cabaça	Levar nos braços ou dar afago
Cacetinho	Coisa (qualquer objeto) pequeno	Pão; instrumento pequeno para bater
D		
Descansar	Parir; dar à luz a um bebê	Relaxar; folgar
Despachou	Separar	Enviar algo
Dôtor (Doutor)	Alguém conhecido por todos	Aquele que tem doutorado ou tem algumas graduações da área de saúde, direito ou engenharia
E		
Esbarrar	Parar de fazer algo; ficar quieto	Bater, chocar-se com alguém
Escapulindo	Enrolando	Sair de fininho, de forma despercebida
F		
Faxina	Cerca de madeira	Limpeza completa
Fazer obra	Defecar	Construir algum imóvel ou realizar ações solidárias

Ficar	Ter relação sexual	Ter um relacionamento rápido, algo momentâneo
G		
Ganhar o mundo	Andar demais; ir embora sem destino	Trabalhar e conquistar muitos feitos longe da cidade natal
Grude	Cola feita de goma e água quente	Sujeira
Gostoso	Divertido	Delicioso
J		
Japonês	Chinelo	Aquele que é proveniente do Japão
L		
Lançar	Vomitando	Jogar, arremessar algo
Largar	Terminar o namoro	Soltar/deixar algo
M		
Marmita	Panela para fazer café	Recipiente que conserva a comida quente
Mestre	Encanador	Aquele que fez Mestrado ou aquele que orienta, instrui, a exemplo do Mestre de Capoeira
P		
Pão	Cuscuz	Pão de farinha trigo
Ponto	Madeira colocada no meio de um terreno para amarrar animal bravo	Lugar genérico. Exemplo: ponto comercial; ponto de ônibus, etc.
R		
Regra	Menstruação	Regra/norma
Rede	Utensílio para deitar	Rede para deitar; rede de internet; redes sociais; rede no sentido de armadilha ou no sentido de grupo/cadeia.
S		
Suntar	Escutar	Sondar a fim de coletar informações
T		
Texto	Tampo (pedaço/porção)	Conjunto de palavras
Topada	Rápida	Tropear; ser destemido(a)
Traçar	Mexer, misturar massa de cimento	Representar por meio de traços ou planejar algo

		(metas, planos, estratégias)
Travessar	Durar até o próximo ano	Passar um obstáculo (cruzar um rio, ponte, etc.)
Trecho	Empresas da construção civil	Pedaço; parte de algo
Trespassar	Passar mal, desmaiar	Ultrapassar

Fonte: Brito, Luz e Leal (2024)

Ao observar palavras ou expressões que mudaram de sentido ao longo dos anos, é importante ressaltar o valor do contexto nesses casos. Veja:

1. Os cabritinhos entraram derrubando tudo.
2. Já soltei os cabritinhos no pasto.
3. Já deixei os cabritinhos em casa, depois de terem tomado banho e jantado.

Se o enunciado 1 for pronunciado atualmente, os ouvintes certamente remeterão “cabritinhos” a animais, mas, pessoas idosas poderão, considerando sua tradição oral, remeter a crianças, que eram carinhosamente apelidadas com esse nome. Nesse caso, apenas o contexto enunciativo seria capaz de elucidar a quem a expressão se refere com exatidão. Já em 2 e 3, o próprio enunciado, especialmente a expressão “no pasto” e “depois de terem tomado banho e jantado”, respectivamente, deixam explícito o sentido e o referente da palavra “cabritinhos”. Por isso, diz-se que o contexto representa o cenário enunciativo, logo, “o contexto ou a situação não é exterior ao enunciado, mas engendrado pelo próprio enunciado” (FRANCKEL, 2011, p. 45)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar e, posteriormente, mapear, em dois grupos, que, ao longo dos últimos 30 anos, muitas palavras e expressões passaram por um processo de desaparecimento e outras foram suscetíveis à variação semântica no vocabulário oral dos alegretenses. Essas palavras trazem imbricadas a cultura, a história e as vivências do nosso povo; cada palavra carrega uma significação social e linguística.

A realização deste estudo é enriquecedora no aspecto social, cultural e linguístico, pois leva aos pesquisadores, à comunidade local e aos leitores em geral um conhecimento novo sobre a linguagem, que até então não fazia parte do repertório alegretense, favorecendo a construção do saber sobre a realidade local.

Embora hajam limitações, como a quantidade de sujeitos entrevistados, acredita-se que o presente trabalho pode desencadear novas pesquisas, modificando o perfil dos

pesquisados ou o recorte temporal ou ainda pensando em trabalhos que se proponham a realizar, por exemplo, uma análise comparativa dos dados evidenciados em Alegrete em relação a outras comunidades, o que permite averiguar se os fenômenos identificados são apenas locais ou em que medida são recorrentes no Piauí e/ou no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FRANCKEL, Jean-Jacques. Referência, referenciação e valores referenciais. In: DE VOGÜE, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Organização e tradução de [Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo]; posfácio de Valdir do Nascimento Flores. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31-55.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. 1981. Tradução de [AVERBUG, Marilda Winkler; SOUZA, Clarisse Sieckenius de]. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Joogan, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POMPEU, Anazete de Sousa; SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes. Variação lexical em Tomé-açu/PA: caminhos entre o Português e o Japonês. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas – TO, v. 9, n. 21, p. 46-57, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7747>. Acesso em: Out./2024.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2002.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Isabel Leonice Dias de Brito, graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Especialista em Ensino de Libras Pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional – FADIRE (2014); Especialista em Ensino e Saúde Integral pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (em andamento); atua como Professora de Língua Portuguesa (Seduc-PI).

Alcenir de Sousa Luz, mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2021); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela mesma instituição (2025); Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2016); atua como Professora de Língua Portuguesa (Seduc-PI).

Luís Felipe Leal, graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2022); atua como Professor do Técnico em Informática (Seduc-PI) e Coordenador de Eixo (Seduc-PI).

CULTURA EM RISCO: A RECUPERAÇÃO DAS LENDAS DE GUARIBAS E SEU IMPACTO NA COMUNIDADE

Glauzan Alves (CETI Paulo Freire)
gauzan@hotmail.com
Iara Guadalupe Matias Rocha
guadalupeyara268@gmail.com (estudante)
Letícia Lopes Dias
le24dias@gmail.com (estudante)
Pedro Henrique Fernandes dos Anjos
fernandesdosanjosp@gmail.com (estudante)
Thuã Santos dos Anjos
thuansantosdosanjos@mail.com (estudante)

RESUMO: O projeto “Cultura em Risco: a Recuperação das Lendas de Guaribas e seu Impacto na Comunidade” busca resgatar e preservar as lendas que compõem o patrimônio cultural imaterial de Guaribas. A pesquisa investiga essas narrativas para compreender sua importância na construção da identidade cultural local e no fortalecimento dos laços comunitários. Justifica-se pela necessidade de preservar a memória coletiva, dado que as lendas transmitem valores, conhecimentos e moldam comportamentos. A metodologia combina entrevistas com moradores mais velhos, visitas a locais históricos e pesquisa documental. Os dados coletados serão analisados qualitativamente, identificando temas, personagens e valores das lendas. Os resultados serão divulgados por meio de documentos, exposições e atividades comunitárias, promovendo a educação cultural e o pertencimento. Além de registrar as lendas, o projeto incentiva reflexões sobre a história local e pode servir de base para atividades culturais e turísticas, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade. Por fim, pretende valorizar o patrimônio cultural de Guaribas e fortalecer a identidade local. O estudo também poderá inspirar ações semelhantes em outras localidades, reforçando a preservação do patrimônio cultural em comunidades rurais.

Palavras-chave: Cultura; Comunidade; Identidade; Resgate.

1 INTRODUÇÃO

As lendas são importantes para construção da identidade cultural das comunidades e é de suma importância preservá-las, pois constituem o patrimônio de um povo. O presente trabalho é relevante para entender a importância de preservar e manter vivas as principais lendas da comunidade de Guaribas, no Piauí, pois é através da cultura local que as pessoas criam a sua identidade tanto social como cultural. O seu valor é algo inestimável para o desenvolvimento do ser humano, pois somos fruto do ambiente onde vivemos e das experiências que vivenciamos ao longo da vida.

O presente trabalho aborda diversas histórias que não são apenas narrativas populares, mas também veículos de transmissão de valores, relacionados a saberes

ancestrais. Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral Conhecer as principais lendas da comunidade de Guaribas, a fim de realizar um resgate da cultura imaterial desse povo, e como objetivos específicos: Compreender a importância da literatura local na vida das pessoas da comunidade de Guaribas através de pesquisas de campo; Pesquisar narrativas e/ou relatos com pessoas anciãs que vivem na comunidade há mais tempo, sobre as lendas locais mais conhecidas na comunidade e por fim socializar com a comunidade local o objeto de estudo.

Trabalhar a cultura das lendas e causos de uma comunidade é imprescindível para a preservação e valorização do patrimônio cultural e o desenvolvimento dos alunos, como conhecer e entender as lendas que fortalecem a identidade local, e eles terão a oportunidade de preservar essas tradições para que não se percam no tempo. O estudo e a prática de narrativas tradicionais desenvolvem habilidades importantes para os estudantes, como a capacidade de contar histórias, de analisar e interpretar textos orais e escritos, além de conhecer o gênero textual lenda. A troca de histórias e experiências pode fortalecer os laços comunitários e promover a coesão social, pois as narrativas muitas vezes servem para compartilhar valores, normas e experiências comuns.

O interesse pelo resgate das lendas de Guaribas se baseia na importância de preservar e valorizar o patrimônio cultural imaterial. Essas lendas oferecem uma janela para o passado, permitindo que compreendamos melhor as raízes culturais e sociais da comunidade. Além disso, o estudo e a documentação dessas histórias ajudam a garantir que elas não se percam com o tempo, assegurando que futuras gerações possam conhecê-las e apreciá-las. As pesquisas nesse campo têm sido fundamentais para entender as nuances das lendas e a maneira como elas são transmitidas e reinterpretadas ao longo do tempo.

O tema das lendas de Guaribas é integrado às aulas de forma multidisciplinar, envolvendo não apenas a literatura e a história, mas também a antropologia e a sociologia. Pode-se explorar as lendas como uma forma de entender a cultura local e como as narrativas folclóricas refletem aspectos mais amplos da vida social e histórica da comunidade.

Esse trabalho pode oferecer aos estudantes uma oportunidade única de se conectar com a cultura local e desenvolver uma compreensão mais profunda da diversidade cultural. Ao explorar essas lendas, os alunos não apenas aprendem sobre a história e as tradições da região, mas também desenvolvem habilidades críticas de análise e interpretação cultural. Isso enriquece seu aprendizado e promove um maior respeito e valorização das tradições locais.

Como exposto na Base Nacional Comum Curricular:

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Câmara Cascuda (2002), cultura popular pode ser definida como qualquer manifestação cultural em que o povo produz e participa de forma ativa; e neste contexto está inserido o Folclore, que advém de tradições, costumes e é transmitido de geração a geração, privilegiando principalmente a forma oral.

Para Medeiros (2017), as lendas são histórias narradas que buscam explicar acontecimentos, histórias místicas, sobrenaturais de seres misteriosos que são passadas por geração e contados oralmente pelas pessoas, misturando situações reais fantasiadas pela imaginação e criatividade de um povo.

O presente trabalho aborda diversas histórias que não são apenas narrativas populares, mas também veículos de transmissão de valores, relacionados a saberes ancestrais. Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar a importância das lendas tradicionais na cidade de Guaribas, enfatizando a criatividade do imaginário da comunidade local, as quais desempenham um papel fundamental para preservação da memória coletiva, perpetuando-a.

Guaribas é uma pequena cidade localizada no sul do Piauí, em 2002 ela foi considerada uma das cidades mais pobre do País com um dos menores IDH do Brasil. O tempo passou a situação econômica melhorou e as pessoas começaram a ter acesso a melhores condições de vida e acesso à educação. Mas infelizmente ainda existe nessa pequena cidade uma lacuna no campo cultural, pois por se tratar de uma cidade em desenvolvimento as pessoas não compreenderam ainda a importância de preservar sua cultura local e suas tradições. Nos últimos dois anos, na referida comunidade tem se intensificado um resgate das principais tradições culturais que estão deixando de existir no local, como: cantigas de roda, lendas locais, causos entre outros. É importante ressaltar

que nenhuma comunidade sobrevive sem cultura, pois o que nos difere das demais comunidades são nossas raízes, nossa identidade.

Maclver (1992) aponta dois critérios para o reconhecimento da comunidade: a localidade e o sentimento de comunidade. Se de um lado a comunidade sempre ocupa uma área territorial, de onde extraem condições para sua permanência e para a construção de fortes laços de solidariedade, de outro lado é o sentimento de comunidade que permite a existência da vida em comum e a noção de estar compartilhando tanto o modo de vida quanto a terra em que se encontram.

Estas relações evidenciam a estreita ligação pessoal que prevalece na comunidade onde o indivíduo está inserido mantendo assim sua continuidade por gerações em gerações.

2.1 Referencial teórico

A cultura é um elemento essencial para a formação da identidade de um povo, abrangendo crenças, valores, tradições, lendas e práticas que se perpetuam através de gerações.

Segundo Geertz (1989), a cultura pode ser compreendida como "um sistema de significados compartilhados", sendo por meio dela que as comunidades interpretam e constroem suas experiências coletivas. Nesse sentido, as lendas desempenham um papel fundamental na preservação da memória coletiva, agindo como vínculos entre o passado e o presente, bem como como instrumentos de educação e formação social.

No contexto da cidade de Guaribas, localizada no sertão piauiense, as lendas tradicionais configuram um patrimônio imaterial que reflete a riqueza da imaginação criativa local e os desafios vividos pela comunidade ao longo de sua história.

De acordo com Silva (2010), as narrativas populares de pequenas comunidades rurais são marcadas por elementos que entrelaçam natureza, religiosidade e resistência, evidenciando a estreita relação entre as experiências culturais e o meio ambiente em que essas histórias emergem.

No entanto, as transformações sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas por processos como a globalização e o avanço das tecnologias de comunicação, têm contribuído para a perda gradativa de elementos culturais em muitas comunidades tradicionais.

Como observa Hobsbawm (1997), a modernidade frequentemente substitui práticas culturais locais por valores e hábitos de consumo globalizados, provocando o apagamento

de memórias e identidades. Em Guaribas, essa realidade também é evidente, com o enfraquecimento da transmissão oral de lendas entre gerações, colocando em risco o patrimônio cultural local.

Diante desse cenário, a recuperação e valorização das lendas de Guaribas emerge como uma estratégia para fortalecer os laços comunitários e ressignificar a identidade coletiva.

Freire (1987) enfatiza que a educação popular e os processos participativos são essenciais para a construção de uma consciência crítica capaz de valorizar o saber local e promover transformações sociais significativas. Assim, a socialização das narrativas, aliada a práticas pedagógicas e culturais, pode contribuir para o resgate da história oral e para a revitalização da cultura local.

A recuperação das lendas, além de preservar a memória cultural, tem impactos diretos na autoestima da comunidade.

Para Bhabha (1998), o reconhecimento da singularidade cultural de um grupo é essencial para a promoção do diálogo intercultural e para a construção de sociedades mais inclusivas. Quando as comunidades se reconhecem como detentoras de um patrimônio valioso, elas se tornam protagonistas de suas histórias e passam a ter maior engajamento em projetos de desenvolvimento local.

Por fim, é necessário destacar que as lendas também possuem um valor pedagógico significativo. De acordo com Campos (2015), essas narrativas podem ser utilizadas como ferramentas educativas para abordar questões como preservação ambiental, solidariedade, justiça e empatia, além de estimular a criatividade e o senso crítico dos estudantes. Dessa forma, a recuperação das lendas de Guaribas não é apenas um resgate cultural, mas também um ato de resistência e renovação, com repercussões duradouras para a comunidade e suas futuras gerações.

3 METODOLOGIA

A fonte dos dados coletados nesse trabalho foi através da pesquisa de campo, de caráter explicativo e abordagem qualitativa; realizada na comunidade local, em lugares históricos e naturais associados às lendas, além de visitas escolares a fim de consultar professores e alunos sobre o conhecimento e o ensino das lendas e tradições locais e o impacto dessas na educação. Foram realizadas entrevistas, pesquisas de campo, curadoria de informações como áudios e documentários. Os alunos coletaram dados através de pesquisas, anotações, entrevistas em forma de documentários, além de leitura de obras

literárias sobre o gênero lendas, transcrevendo e documentando as lendas no intuito de organizar uma exposição para a socialização da pesquisa para a comunidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da literatura local foi descoberta ao observar que as lendas funcionam como veículos de transmissão de valores e saberes ancestrais, contribuindo para preservação da cultura imaterial. A transcrição e arquivamento das lendas permitiram a preservação de relatos para as futuras gerações, através dos documentos transcritos, mostrando-se uma estratégia eficaz para conscientizar sobre a relevância de manter vivas as tradições culturais. Os resultados alcançados foram de fundamental importância e relevância para a comunidade de Guaribas, pois ter a oportunidade de pesquisar conhecer e arquivar as histórias do nosso povo é algo extremamente importante para as gerações atuais e para a futuras, pois através desses registros será possível manter viva a cultura local além de transcrever as lendas foi feito um documentário sobre as principais narrativas da comunidade de Guaribas. Segue abaixo duas das principais lendas resgatadas, descritas por pessoas da comunidade que foram entrevistadas:

O padre que virou pedra

Reza a lenda que, em tempos antigos, quando o mundo estava prestes a se "acabar" pela primeira vez, a terra tremia e os ventos uivavam como se anunciassem o fim de tudo. Era um momento de grande desespero, e todos estavam se preparando para o que parecia ser o fim dos tempos.

Naquela época, havia um padre muito respeitado, mas também muito orgulhoso. Ele acreditava que, por sua posição, estaria acima de qualquer desastre que pudesse ocorrer. Quando a calamidade chegou, com os céus escurecendo e a terra se rachando, o padre, em vez de se entregar à vontade divina, decidiu que não ia morrer. Sentiu que sua fé era forte o suficiente para desviar o destino.

Determinado a se salvar, o padre procurou o lugar mais alto que conhecia. Subiu até o topo de uma serra, acreditando que, lá, estaria protegido das forças que estavam destrinchando o mundo. Subiu e subiu, sem olhar para trás, até que chegou ao ponto mais alto da montanha, onde se sentou, aguardando a fúria divina passar.

Mas, Deus, vendo a atitude arrogante do padre, não poderia deixar aquilo passar em branco. Ele ficou irritado com a tentativa do homem de escapar de sua vontade. Como punição, e para mostrar que ninguém é maior que o destino, Deus decidiu castigar o padre de forma imortal.

Com um gesto divino, o padre foi transformado em pedra. Seu corpo foi esculpido na rocha da serra, onde permanecia imóvel, como uma lembrança eterna de sua soberba. Assim, o padre, que antes tinha sido uma figura de fé, tornou-se uma pedra, um monumento silencioso, a mostrar que ninguém pode escapar do destino traçado.

Dizem que, em noites de lua cheia, é possível ouvir o vento sussurrando entre as rochas da serra, e quem for até o topo poderá sentir a presença do padre transformado, como se ele ainda estivesse ali, em sua forma petrificada, lamentando a sua rebeldia.

E assim, o padre é usado como um lembrete de que não devemos desafiar a vontade divina ou a ordem natural das coisas. O padre se foi, mas sua história, sua punição e a serra onde ele se transformou continuam a ser contadas pelas gerações que vivem ao redor.

O Homem que Vira Bicho

Na pequena cidade de Guaribas, existe uma lenda que circula entre as pessoas, sempre com um tom de mistério e temor. Dizem que nas noites de lua cheia, algo sobrenatural acontece nas redondezas. Quando a lua brilha forte no céu, a terra parece respirar diferente, como se algo estivesse à espreita, esperando para se manifestar.

Muitos moradores da cidade juram, com toda a certeza do mundo, que já viram coisas que ninguém mais poderia imaginar. Há quem afirme ter visto homens se transformando em porcos, outros dizem que já presenciaram a aparição de um lobisomem, com sua pele desganhada e os olhos vermelhos, saindo das sombras da floresta. As histórias são contadas com tanto fervor que, por mais incrível que pareça, muitos acreditam que há algo de verdade nelas.

Acontece que, segundo a lenda, essas transformações não são simples maldições ou feitiçarias. Elas estão profundamente ligadas aos pecados mais graves, às heranças familiares e ao peso das escolhas de cada pessoa. Sabe-se que há uma linhagem antiga em Guaribas, onde certos familiares, ao longo das gerações, cometeram atrocidades. Esses pecados, acumulados com o tempo, teriam aberto uma espécie de portal para o mundo sobrenatural, permitindo que esses homens se transformassem em bichos.

É dito que, em Guaribas, as transformações acontecem em meses específicos do ano, como se seguissem um ciclo. Durante as noites de lua cheia, o ser humano que carregar o peso dos pecados em seu coração — ou que tiver sido "marcado" por essas heranças malignas — será acometido pela transformação. Ele não escolhe quando isso vai

acontecer, e não tem controle sobre sua mudança. O corpo do homem, tomado pela força dessa maldição, se contorce, cresce pelos, os ossos estalam e, de repente, ele se vê em um corpo que não é mais o seu. O homem que vira bicho perde a consciência de sua humanidade e se vê preso em uma forma monstruosa, com instintos animais tomando conta de seu ser.

Dizem que o homem que vira porco, por exemplo, sai da cidade à noite e se perde nos campos, farejando e ruminando, como se fosse um animal qualquer. Já aqueles que se tornam lobisomens, saem correndo para as matas, uivando para a lua cheia, incapazes de controlar seus instintos selvagens.

Há quem afirme que essas criaturas, uma vez transformadas, atacam o que encontram pela frente: gado, outros animais, até mesmo os próprios habitantes da cidade. E, quando a lua se vai e o amanhecer chega, os homens voltam a ser humanos — mas com as marcas da transformação ainda visíveis em seu corpo e alma. Dizem que muitos desses "seres" nem se lembram do que fizeram durante a noite, mas sabem que, quando a lua cheia surge de novo, o ciclo irá se repetir.

Os mais velhos da cidade, com seus rostos enrugados e olhos cansados, asseguram que essa maldição vem de muito tempo. Ela se passa de geração em geração, como um fardo, e ninguém consegue escapar. Há quem diga que algumas famílias tentaram quebrar o ciclo, mas sempre falharam. O peso dos pecados ancestrais parece ser mais forte do que qualquer tentativa de redenção.

A lenda de Guaribas é passada de pai para filho, e cada novo morador da cidade, ao chegar, é alertado sobre as noites de lua cheia. Alguns céticos, claro, não acreditam em nada disso, mas há sempre alguém que jura ter visto, em meio ao nevoeiro ou no silêncio da noite, uma sombra se mover de maneira estranha, com passos pesados e inumanos.

E assim, a história do homem que vira bicho persiste nas noites de Guaribas, alimentada pela fé e pelo medo daqueles que sabem que, em algum lugar, em algum momento, a transformação pode ocorrer de novo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução do projeto "Cultura em risco, a recuperação das lendas de Guaribas e seu impacto na comunidade," a equipe de pesquisa enfrentou diversas dificuldades, sendo a principal delas a escassez de estudos anteriores sobre o tema na comunidade de Guaribas. A ausência de registros documentais ou bibliográficos sobre as lendas locais tornou o processo de investigação mais desafiador, exigindo que a equipe adotasse uma abordagem mais aprofundada e participativa, buscando diretamente as fontes orais, especialmente entre os moradores mais antigos.

Outra dificuldade significativa foi o desconhecimento, por parte de muitos moradores, das próprias lendas e histórias locais. As novas gerações, em particular, pareciam ter pouco ou nenhum contato com essas narrativas, o que evidenciava o risco de perda desse importante patrimônio imaterial. Para superar esse desafio, a equipe promoveu diálogos abertos e entrevistas colaborativas, estimulando os mais velhos a compartilhar suas lembranças e incentivando os mais jovens a se envolverem no processo de redescoberta. Atividade comunitária como roda de conversa e visitas a locais históricos, foram cruciais para reavivar o interesse das pessoas pelas lendas e aumentar a conscientização sobre sua importância cultural.

Além disso, o tempo necessário para ganhar a confiança da comunidade foi outro obstáculo. Inicialmente, muitos moradores mostraram-se reticentes em compartilhar suas histórias, por não compreenderem totalmente o objetivo do projeto. Com paciência e uma abordagem respeitosa, a equipe foi capaz de estabelecer laços de confiança, mostrando que o intuito da pesquisa era valorizar e preservar essas memórias, o que acabou gerando maior engajamento e participação dos habitantes.

Em termos de benefícios, a pesquisa proporcionou ganhos expressivos tanto para a equipe quanto para a comunidade. Para a equipe, o projeto foi uma oportunidade de desenvolver habilidades de pesquisa de campo, escuta ativa, e análise qualitativa, além de promover uma imersão profunda na cultura local. Esse contato com as narrativas e o processo de resgate cultural também ampliou a sensibilidade da equipe em relação à importância de preservar a memória coletiva e o patrimônio imaterial, valorizando o conhecimento oral como uma fonte de saberes relevante.

Para a comunidade, o projeto teve um impacto transformador. Ao resgatar e documentar as lendas, o estudo ajudou a reavivar a valorização das tradições locais, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento entre os moradores. Além disso, a divulgação dos resultados por meio de exposições e outras atividades culturais fomentou o

interesse pela história de Guaribas, não apenas entre os mais velhos, mas também entre as gerações mais jovens. A pesquisa também trouxe a perspectiva de desenvolver atividades culturais e turísticas, oferecendo à comunidade novas formas de explorar suas tradições e de gerar oportunidades de desenvolvimento local.

Em resumo, as dificuldades encontradas ao longo do processo foram superadas por meio do diálogo e do envolvimento da comunidade, resultando em uma pesquisa rica que contribuiu para a preservação cultural e gerou impactos duradouros tanto para os pesquisadores quanto para os moradores de Guaribas.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, C.R. *O que é Folclore?* 12.ed.rev. Atual. Editora Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Luiz Fernando. *Narrativas populares e educação: a contribuição das lendas para a formação crítica*. São Paulo: Cortez, 2015

CASCUDO, L.C. *Seleta*. Rio de Janeiro, Editora José Olímpio, 1972.

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

FRISON, L.M.; Streck, M.L. *Memória, identidade e narrativa: a construção do tempo histórico nas lembranças de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul*.1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOPES, Carlos Renato. *Em busca do gênero lenda urbana*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ld/v8n2/09.pdf. Acesso em 19.07.2024.

MACIVER, R. M. *Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social*. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo, 1992.

MEDEIROS, Lisete Napoleão. *Piauiense, Sim Senhor!* Academia Piauiense de Letras, 2017.

SILVA, Maria do Carmo. *Cultura popular e resistência no sertão: um estudo sobre as narrativas orais*. Teresina: EDUFPI, 2010.

CREDENCIAIS DOS AUTORES

Glauzan Alves, professora de língua portuguesa e Recomposição da Aprendizagem formada em Letras Português/Inglês pela instituição de ensino Anhanguera, Pós-graduada em Literatura Cultura e Ensino da Arte. Atuei na rede estadual de educação de São Paulo de 03/2013 a 05/2015 e desde 03/2016 na rede estadual do Piauí.

Idelzo Jurema de Sena, professor de ciências biológicas formado pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI; Pós-graduado em Supervisão e Gestão Escolar. Professor desde 2016 na rede estadual de educação do Piauí, e diretor escolar na Unidade escolar Benedito Alves pela secretaria de educação municipal de Guaribas-PI.

Iara Guadalupe Matias Rocha, Leticia Lopes Dias, Pedro Henrique Fernandes dos Anjos e Thuãn Santos dos Anjos – estudantes do CETI Paulo Freire.

CULINÁRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A PRESERVAÇÃO DOS SABERES TERESINENSES POR MEIO DAS RECEITAS TRADICIONAIS

Juçara Oliveira Rodrigues (SEMEC)
assaiooliveira@gmail.com

RESUMO: A alimentação, intrínseca à cultura, constitui um patrimônio intangível que engloba hábitos, costumes e saberes de um povo. A culinária teresinense, rica em diversidade, é fruto da miscigenação de tradições e influências de seus povos formadores e imigrantes. Essa pesquisa inserida na primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLIPÍ) buscou compreender como as receitas culinárias tradicionais preservam as memórias e identidade da comunidade teresinense. Alinhada às diretrizes da BNCC, que propõe uma nova perspectiva para o ensino de Ciências no Brasil, valorizando a investigação e a pesquisa como ferramentas para a construção do conhecimento; a investigação, com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizou metodologias bibliográfica e documental para realizar um estudo inovador sobre a relação entre identidade, memória e receitas culinárias tradicionais. Essa abordagem proporcionou aos alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental uma imersão no universo da ciência, a partir do ensino de língua portuguesa. Após analisar entrevistas não estruturadas e cardápios de restaurantes típicos, os resultados evidenciaram o papel crucial da culinária na formação e preservação da identidade social e memória local, evidenciando que a comida, além de uma necessidade biológica, é também uma expressão de memória, cultura e identidade social, tal como apontada por Pollak (1992), Cascudo (1967), Lévi-Strauss (1964).

Palavras-chave: memória; identidade; gênero receita culinária; língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação, como um dos pilares da cultura, engloba um rico patrimônio intangível composto por hábitos, costumes e saberes transmitidos de geração em geração. Essa prática milenar reflete a história, as tradições e a identidade de cada povo, revelando a diversidade cultural da humanidade. A comida é cultura, como afirma Montanari, sendo uma manifestação de nossa identidade e um meio de sua expressão e comunicação (Montanari, 2010). Dessa forma, a transmissão das práticas culinárias pode ocorrer de diversas maneiras, frequentemente através da oralidade e da educação prática, em que as técnicas e as tradições são transmitidas de geração a geração.

A culinária, além de saciar a fome e proporcionar prazer, desempenha um papel fundamental na construção e preservação da identidade cultural de um povo, sendo um poderoso vetor de união linguística. Ao longo dos séculos, as receitas foram transmitidas oralmente de geração em geração, carregando consigo um rico vocabulário específico,

expressões idiomáticas e conhecimentos ancestrais. Essa tradição oral contribui significativamente para a manutenção da língua, preservando dialetos, sotaques e peculiaridades regionais.

A cozinha, espaço de encontro e socialização, é o palco onde as pessoas compartilham experiências, histórias e, conseqüentemente, a língua. Ao preparar e saborear um prato típico, os indivíduos se conectam com suas raízes, fortalecendo os laços comunitários e reafirmando sua identidade cultural. A culinária, portanto, não é apenas uma prática cotidiana, mas também um elemento unificador que contribui para a preservação da diversidade linguística e cultural. A partir desse entendimento, este artigo, fruto da participação da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa: "Dizeres e saberes do nosso povo", realizada no estado do Piauí tem como objetivo analisar como as receitas culinárias tradicionais refletem e preservam as tradições culturais do município de Teresina.

A escolha do tema 'Receitas Culinárias Tradicionais de Teresina' justifica-se pela rica diversidade cultural da cidade, fruto da miscigenação de povos originários, portugueses, africanos e imigrantes de outras regiões. Essa diversidade se reflete na história da alimentação teresinense, que se assemelha a um mosaico de tradições e influências. As receitas culinárias, nesse contexto, emergem como elementos cruciais de identidade e patrimônio cultural, carregando consigo memórias e saberes transmitidos de geração em geração. A relevância deste estudo reside na possibilidade de desvendar como essas receitas, além de satisfazer o paladar, contribuem para a preservação da história e da cultura local, respondendo ao questionamento central: Como as receitas culinárias tradicionais refletem e preservam as tradições culturais da comunidade teresinense?"

Para responder à problemática em questão, a pesquisa adotou como hipóteses que: 1) as receitas selecionadas no cardápio de restaurantes de comidas tradicionais de Teresina devem conter ingredientes regionais, remetendo à memória coletiva; e 2) as entrevistas e questionários revelariam receitas identificadas como de tradição familiar, reforçando a identidade social.

Dessa forma, com o intuito não apenas de contribuir para a preservação das tradições culinárias, mas também de fornecer *insights* valiosos sobre como a culinária pode servir como um veículo para a transmissão cultural e a construção de identidade, propomos como produto final dessa pesquisa a criação de *ebook*, utilizando a ferramenta *Ebookmaker* para este projeto numa abordagem que promove a inclusão digital e prepara os alunos/pesquisadores para navegar e prosperar na era digital.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE CULINÁRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Segundo Cascudo (1967), os hábitos alimentares do Brasil são fruto da fusão de diversas tradições, provenientes dos indígenas, africanos, europeus, e mais tarde, de outros povos que contribuíram para o mosaico cultural brasileiro. O pensamento de Cascudo sobre a formação da culinária brasileira é fundamental para compreendermos a rica diversidade gastronômica do nosso país. Ao afirmar que os hábitos alimentares brasileiros são resultado da fusão de diversas tradições, o autor nos apresenta um panorama histórico e cultural complexo, no qual diferentes povos e suas respectivas culinárias se entrelaçaram para dar origem à nossa identidade gastronômica.

Nesse sentido, considerando que uma cultura culinária é formada por vários elementos que são referências naquela tradição, podemos considerar que a culinária tradicional teresinense é marcada pela utilização de variados ingredientes, dando vida a uma culinária temperada e diversificada que utiliza, na preparação dos pratos regionais, ingredientes que conservam os sabores e o gosto alimentar que, apesar de individual, também é cultural e condicionado ao meio social em que cada indivíduo vive. Estabelecer uma culinária não é algo fácil e simples, pois modificar ou acrescentar novos sabores é algo difícil, tendo em vista que “o homem pode modificar-se em tudo, menos nas preferências de sabores, pois o paladar estará em latente potencial e firmemente preso a ele” (Cascudo, 2004, p.382).

Lévi-Strauss (1964) propõe uma visão inovadora da culinária, ao considerá-la não apenas um ato de nutrição, mas uma forma de expressão cultural que transmite valores, histórias e identidades. Essa perspectiva, um dos pilares da antropologia da alimentação, convida-nos a enxergar a cozinha como um símbolo cultural, uma memória e um patrimônio de todo e qualquer grupo social. Dessa forma, pode-se afirmar que a cozinha é um símbolo cultural, é memória e principalmente patrimônio da cultura de todo e qualquer grupo social, constitui um importante elemento de identidade e ajuda na compreensão da cultura de um povo. É na cozinha que se estabelece identidade entre os homens formuladores da cultura e de comida. “A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura... a cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e nossos lugares no mundo” (Lévi- Strauss *apud* Silva, 2005, p. 42).

A culinária, mais do que uma mera necessidade biológica, é uma expressão profunda da cultura de um povo. Através dela, é possível desvendar traços de sua organização social, religião, composição étnica e de fatores históricos, econômicos e ecológicos. A cozinha, enquanto conjunto de práticas, vai além do preparo dos alimentos, configurando-

se como um espaço de construção de identidade e um reflexo da história e da cultura de um grupo social.

Nessa direção, o sociólogo Pollak (1992) exemplifica três critérios formadores de memórias coletivas e individuais: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Essas memórias estão no âmbito individual, relacionadas a momentos vívidos pessoalmente, lembranças marcantes e imutáveis que deixaram marcas em nossas vidas, mas também se situam no âmbito das memórias coletivas, herdadas por meio da socialização, à medida que somos inseridos nas vivências coletivas.

Sobre a identidade social, Pollack (1992) cita três elementos essenciais para a sua construção: a unidade física, a continuidade e o sentimento de coerência. Pollack (1992, p. 205) afirma que esses três elementos essenciais constituem nossa identidade, a qual é refletida tanto para nós mesmos quanto para os outros. Esse confronto forma a imagem de como somos vistos pelos outros na participação coletiva, que é dinâmica:

“Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros.”

A memória, assim, faz parte do processo de construção da identidade social, agregando vivências que fortalecem o espírito de coletividade nas esferas sociais, culturais e étnicas. Ela contribui para a continuidade das tradições e exerce influência sobre os costumes morais e sociais dos indivíduos.

Partindo desse entendimento, verificamos que estudar as receitas tradicionais no currículo escolar pode ajudar a compreender sobre a preservação das tradições e saberes de uma comunidade. Nesta pesquisa, associamos a escrita ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos numa perspectiva de retratar aspectos dos multiletramento (s), que conforme Rojo (2009), está voltado para o texto contemporâneo, que supõe outras formas de leitura e escrita, como por exemplo, o hipertexto e o letramento digital.

2.1 O Gênero Receita Culinária e o Letramento Digital

Presente em livros de culinária, sites, blogs e até mesmo em conversas informais, o gênero textual receita permeia o cotidiano de diversas culturas, muito além do simples ato de cozinhar. Sua estrutura peculiar, que geralmente inclui ingredientes e modo de preparo, oferece um fértil campo para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao letramento.

A leitura atenta de uma receita exige a compreensão de diferentes tipos de linguagem, como a denotativa (para descrever ingredientes e quantidades) e a conotativa (em expressões como "uma pitada de sal"). Além disso, a produção de uma receita estimula a organização lógica do pensamento e aprimora a escrita, desde a listagem dos ingredientes até a descrição dos passos a serem seguidos. Neste contexto, este trabalho demonstra a importância do uso do gênero receita para o letramento, analisando suas contribuições para o desenvolvimento da leitura, escrita, interpretação e outras habilidades cruciais para a formação integral do indivíduo.

Sabendo que a inserção da tecnologia vem ganhando lugar de destaque nas discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem atual dos alunos, Coscarelli e Ribeiro (2011) reafirmam a importância da inclusão dos recursos digitais da informática na vida do aluno. Assim, compreendemos que esta pesquisa sobre "As receitas culinárias tradicionais no município de Teresina-Piauí" ao tempo em que promove uma reflexão sobre a importância do gênero para a preservação da língua/cultura do povo, também proporciona o desenvolvimento do letramento digital no âmbito escolar através das práticas de leitura e produção textual de receitas culinárias para a produção de um ebook.

O design editorial desempenha um papel fundamental na produção de livros de receitas. Embora compartilhem elementos comuns a outras publicações, como capa, folha de rosto e índice, os livros de receitas apresentam características únicas que exigem um tratamento especial. O livro de receitas transcende a mera função de instruir sobre o preparo de alimentos. Ele se configura como um poderoso instrumento de registro e documentação do conhecimento culinário, perpetuando tradições e saberes gastronômicos ao longo das gerações. Através de suas páginas, são transmitidas receitas familiares, técnicas culinárias ancestrais e informações sobre ingredientes e utensílios, preservando assim um valioso patrimônio cultural. A lista de ingredientes e o modo de preparo, por exemplo, são elementos essenciais que demandam uma organização visual clara e objetiva para facilitar a experiência do leitor-cozinheiro.

3 METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa científica seguiu-se algumas regras e procedimentos. Com metodologia de cunho bibliográfico e documental, este estudo utilizou documentos históricos e redes sociais como objeto de análise. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental abordagem apresenta muitas vantagens, dentre as quais, segundo Gil (2002): 1) os documentos, como livros, manuais, leis e outros, são ricas fontes de dados; 2) o custo

da pesquisa é baixo, exigindo apenas a disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador; e 3) não exige contato com os sujeitos da pesquisa e a informação não corre o risco de ser prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. Uma definição dada pelo referido autor é

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Complementando esse entendimento, Macedo (1994, p. 13), ao referir-se à pesquisa bibliográfica, afirma: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Ou seja, para o pesquisador, uma pesquisa bibliográfica é essencial para situar o estudo dentro de um contexto científico mais amplo, promovendo originalidade e relevância.

Nesta pesquisa, desenvolvida em meio à prática docente, em escola da rede pública no Ensino Fundamental, utilizaremos além dos documentos históricos, questionário/entrevistas e dessa forma, com o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo, esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, pois serão estudados os resultados alcançados após a investigação do material com a articulação das dimensões quantitativa e qualitativa e esta escolha por uma metodologia mista mostra-se pertinente, pois, de acordo com Minayo (2008, p. 22) “O conjunto de dados quantitativos e qualitativo não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Pelo fato de as fontes de dados da pesquisa terem sido fontes históricas, questionário, entrevista não-estruturada e cardápios de restaurantes de comidas típicas, a investigação apresentou quanto aos objetivos a pesquisa descritiva de dados em duas etapas: a primeira etapa (pesquisa sobre receitas culinárias tradicionais em documentos históricos e redes sociais) foi fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental; e a segunda etapa, averiguação sobre os principais pratos típicos presentes no cotidiano alimentar do teresinense foram registrados através de questionário e entrevista não-estruturada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumental de análise do *corpus* desta pesquisa fundamentado nos critérios fator de Identidade social e Memória, fornecidos por Pollak (1992) percorreu o seguinte caminho: a) Análise das informações do Gráfico 1 (Receita tradicionais/Identidade familiar), contendo a lista de pratos típicos produzidos pelo povo teresinense e situações em que são realizados.

b) Análise do Gráfico 2 (Cardápio de restaurantes/Memória e identidade coletiva), com cardápios de restaurantes que vendem comidas típicas em Teresina.

c) Contraponto das informações obtidas no gráfico 1 e o gráfico 2, para averiguar a existência de fator de identidade social e memória em receitas culinárias tradicionais no município de Teresina.

Tabela 1 - Receitas tradicionais/Identidade familiar

Arroz maria-isabel	33,3%
Paçoca	16,3%
Assado de panela	11%
Baião-de-dois	5,5%
Panelada	5,5%
Bolo de sal	5,5%
Cuscuz	5,5%

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 2 - Cardápio de restaurantes/Memória e identidade coletiva

Panelada	21,79%
Paçoca	21,79%
Carne de sol	21,79%
Arroz maria-isabel	17,39%
Galinhada	17,39%
Sarapatel	17,39%
Torresmo	13,04%
Mão-de-vaca	13,04%

Fonte: Elaborada pelos autores

A análise dos dados das duas tabelas, à luz dos conceitos de Pollak(1992), sugere que a culinária desempenha um papel crucial na formação e preservação da identidade

social e memória dos teresinenses. A presença de pratos tradicionais, tanto nos lares quanto nos restaurantes, reforça a importância desses pratos como símbolos culturais que conectam os indivíduos às suas origens. Ademais, aponta que mesmo em um contexto de mudanças e influências externas, as tradições culinárias mantêm um espaço relevante na sociedade, funcionando como pontes entre o passado coletivo e o passado coletivo.

Dessa forma, essa análise revela como a comida, além de uma necessidade biológica, é também uma expressão de memória, cultura e identidade social, tal como apontada por Pollak (1992).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLUPI) promoveu a valorização da nossa língua e incentivou o desenvolvimento de habilidades linguísticas nos estudantes. Ao longo da competição, os participantes tiveram a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos em gramática, vocabulário, interpretação de textos e produção textual.

Os maiores desafios apresentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa deuse pela falta de experiência e conhecimento dos alunos, falta de recursos tecnológicos e acesso à internet, além da limitação de horário para encontro da equipe, sanada com apoio dos gestores e boa vontade dos integrantes da equipe que se disponibilizaram a desenvolver a pesquisa aos finais de semana.

A participação em projetos científicos proporciona aos alunos uma série de benefícios que foram além do simples acúmulo de conhecimento. Ao se envolverem em pesquisas, a equipe desenvolveu habilidades cruciais para a vida acadêmica e profissional, como o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e o trabalho em equipe.

Além disso, a experiência prática em um projeto científico estimulou a curiosidade, a autonomia e a proatividade, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, instigando-os a levar para a comunidade a devolutiva de uma pesquisa com temática local (receitas culinárias tradicionais) e sua importância enquanto elemento de valorização do patrimônio cultural local.

REFERÊNCIAS

ARMESTO, Felipe Fernández. **Comida**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BRAUNE, Renata. **O que é gastronomia**. São Paulo. Ed. Brasiliense. 2007.

- CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade**. Rio de Janeiro: Campus 2003.
- CARVALHO, Marcelino. **A nobre arte de comer**. 2.ed. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 2006.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.
- CORÇÃO, Mariana. **Memória gustativa e identidades: de Poust à cozinha contemporânea**. Curitiba, 2006.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DAMATTA, Roberto. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O Correio da Unesco**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p 22-23, 1987
- GARINE, Igor de. Alimentação, culturas e sociedades. **O Correio da UNESCO**. v.15, n.7, p. 4-7. 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós modernidade**. Rio de janeiro: DP&A,1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido (Mitológicas v.1)** Título original: Lê Cru et lê cuit (Mythologiques I) Tradução: Beatriz Perrone – Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- MATOS, Matias Augusto de Oliveira. **Pelas quebradas, várzeas e chapadas: uma viagem gastronômica pelo Piauí**. Teresina: Alínea Publicações, 2004.
- MILLÁN, Amado. **Malo para comer, bueno para pensar: crisis en La cadena socioalimentaria**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 277-295.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINTZ, W. Sidney. **Comida e antropologia: uma breve revisão**. São Paulo: RBCS vol. 16 n. 47, p. 32, ano 2001.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como Cultura**. São Paulo. Ed. SENAC, 2008.
- MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população, economia e sociedade**. 2. ed. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2010.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC – FGV, v.2 n. 3, 1989.

POULLAIN, Jean Pierre. **Sociologias da alimentação**: os comedores e o espaço social alimentar. Ed. Ufsc. 2. ed. Santa Catarina, 2010.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. In: **História – Questões & Debates Revista do Departamento de História da UFPR**. Nº 42. Curitiba: Editora da UFPR, 2005, p. 11-35.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca**: um tripé culinário no Brasilcolonial. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo 2005.

CRENCIAIS DA AUTORA

Juçara Oliveira Rodrigues, mestra em Letra Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Pós-graduada em LIBRAS: Educação Bilingue para surdos pela Faculdade Internacional Signorelli, FISIG-Rio de Janeiro. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Área de pesquisa: linguística.

CLASSIFICAÇÃO DAS LENDAS POPULARES QUE CIRCULAM NO MUNICÍPIO SANRAIMUNDENSE

Nilda Ferreira Ribeiro (CETI Moderna - CETI Moderna)

nildaribeiro20@yahoo.com.br

José Cesário de Oliveira Neto (CETI Moderna)

josecesario518@com.br

Marcos Pereira Lima Neto (CETI Moderna)

marcoscalcaia@yahoo.com.br

Kaylla dos Santos Santana (CETI Moderna)

kayllasantana2007@gmail.com

Lídyia do Nascimento Silva (CETI Moderna)

lidyadonascimento@gmail.com

Miguel Adrian da Silva Miranda (CETI Moderna)

migueladriansilvamiranda@gmail.com

Nívea Giovana Paes Landim Soares (CETI Moderna)

niveageovana1@gmail.com

RESUMO: O trabalho foi desenvolvido na turma B, da 2ª série do ensino médio, em virtude de São Raimundo Nonato ser um município do estado do Piauí que abriga uma relevante diversidade de expressões culturais. A preservação, a valorização e a utilização dessas manifestações no contexto educacional são fundamentais para a construção da identidade cultural. Para isso, foi desenvolvido o projeto "Classificação das lendas populares que circulam no município sanraimundense", buscando preservar a cultura de nosso município e produzir fontes de pesquisa para que essas histórias não se percam. Logo, os registros de pesquisas científicas sobre as lendas contribuem com a comunidade, em virtude da produção sobre a cultura e as lendas da cidade de São Raimundo Nonato, já que nosso município possui poucos registros publicados para eventuais pesquisas de outros estudantes. Desse modo, esse trabalho contribuirá com a produção de material científico sobre as lendas municipais, servindo, assim, como fonte de pesquisa para as gerações futuras.

Palavras-chave: lendas; cultura imaterial; relatos populares.

1 INTRODUÇÃO

São Raimundo Nonato é um município do estado do Piauí que abriga uma diversidade relevante de expressões culturais. A preservação, a valorização e a utilização dessas manifestações no contexto educacional são fundamentais para a construção da identidade cultural dos estudantes. Candau, ao discutir educação e cultura, afirma

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão

profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (Candau, 2008, p. 12).

A educação possui uma profunda ligação com a cultura na qual está inserida. Nesse sentido, torna-se praticamente impossível uma experiência pedagógica eficaz que não esteja em constante diálogo com os processos culturais do contexto em que se situa. Seguindo esse pressuposto, o presente trabalho buscou respostas para a seguinte indagação: quais são as lendas populares que circulam nos relatos dos moradores da cidade de São Raimundo Nonato, Piauí?

O objetivo geral deste trabalho é propor uma classificação para as lendas populares que circulam no município de São Raimundo Nonato, no Piauí. De forma mais específica, busca-se realizar um levantamento das lendas do município de São Raimundo Nonato; resumir o enredo dessas lendas populares; analisar as eventos do folclore sanraimundense e sua relação com a cultura local; e classificar as lendas de acordo com os tipos de conflitos.

A pesquisa científica, a respeito das classificações das lendas no município sanraimundense, é fundamental para se preservar a cultura de nosso município e produzir fontes de pesquisas para que essas histórias não se percam com o tempo. Isso se justificou por vários motivos, entre eles, registrar relatos populares sobre as lendas do município. Dessa forma, preserva-se a história do município piauiense. Essa pesquisa contribuiu com a formação dos educandos no que diz respeito à sua identidade cultural, valorizando o município, além de desenvolver a habilidade pelo espírito científico, e também na produção de material científico sobre a história da cidade. Assim, produzir registros sobre os relatos populares referentes às lendas municipais é essencial para a conservação da cultura imaterial sanraimundense.

Logo, os registros de pesquisas sobre as lendas podem contribuir com a comunidade, em virtude da produção imaterial sobre a cultura e as lendas de São Raimundo Nonato, já que nosso município possui poucos registros publicados para eventuais pesquisas de outros estudantes. Desse modo, essa pesquisa contribuirá com a produção de material científico sobre as lendas municipais, servindo, pois, como fonte de pesquisas para as gerações futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A história das lendas está presente na cultura dos povos. Esses relatos se caracterizam como parte da tentativa de explicar a realidade como resposta à criação e à origem dos eventos, e se misturam no imaginário do povo, formando, assim, a identidade

de uma comunidade. As narrativas são adotadas e transmitidas, sendo a oralidade o meio mais utilizado para propagar esses relatos populares. Outrossim, os relatos de caráter sobrenatural buscam compreender uma realidade complexa. Dessa forma, o presente projeto busca uma discussão que aponta as lendas populares como elementos atuantes na formação de identidade, partindo das narrativas imaginativas que giram em torno do município sanraimundense.

Essa perspectiva imaginária, segundo o antropólogo Gilbert Durand (2002), é definida como sistema dinâmico organizador de imagens, tendo o papel de mediar a relação do homem com o mundo, ou consigo mesmo. Logo, a função fantasiosa do imaginário segue os problemas mais concretos da sociedade, dando forma à ação social. Considera-se que os mitos são manifestos nos atos simbólicos, em que a função é colocar o homem em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Dessa forma, o imaginário parte da contraposição entre a desvalorização das imagens defendidas pelos teóricos que priorizam a consciência racional, em desvantagem da realidade na qual não se explica, ou seja, que possa não ser entendida pela razão, por exemplo, o inconsciente, a imaginação, a fantasia, os mitos e a subjetividade de um povo. Podem-se, pois, entender as imagens simbólicas como parte do imaginário, que é aceito como acervo de imagens da humanidade.

Para compreender tais questionamentos da estrutura do espaço físico na formação das lendas, é necessário discutir o que defende Lopes (2001), ao dizer que as lendas apresentam questões com as quais a comunidade se vê em seu entorno. Isso se confirma que para se interpretar situações como medos, ansiedades, polêmicas e outros, a sociedade necessita simbolizar, mesmo que seja inconscientemente, na forma de narrativas imaginárias, ou seja, por meio de relatos fantasiosos de um povo, a fim de compreender e de explicar fatos fabulosos férteis do imaginário popular, ou até mesmo para usar como um tipo de educação para os mais jovens, a “educação do medo”, por exemplo: bicho papão, homem do saco e outros. Essas histórias confirmam ou questionam as concepções de mundo validadas pela comunidade.

Além disso, observa-se que a oralidade, defendida por Bayard (2002), confirma um caráter de extrema relevância nessa migração, é hoje um dos principais meios de transmissão dessas histórias fabulosas do sobrenatural. É preciso, portanto, pesquisar a origem dessas histórias em relação à etnia de um povo, organizando-se como ser social, tem levado ao indivíduo inúmeros conhecimentos e memórias, cuja bagagem é transmitida para as gerações, sendo a principal via de comunicação, a linguagem oral com suas interpretações individuais. A lenda na sua forma oral, advém do imaginário popular,

transmitindo os fatos históricos modificados, por isso, essa deformação se conecta favoravelmente como instrumento de mudanças e transformações de fatos. Segundo Bayard (2002), além da oralidade, as narrativas entre os povos e as muitas comunidades, e países colaboraram com a divulgação desses contos. Fontes, ao falar sobre a importância das lendas, afirma

A emergência da globalização, enquanto fenômeno político, ideológico, econômico e cultural erguido sobre o paradigma da pós-modernidade, tem contribuído para uma certa homogeneização cultural e, conseqüentemente, para um enfraquecimento das culturas locais, apesar dos movimentos de resistência verificados um pouco por todo o mundo. É neste contexto de afirmação de uma “transculturalidade” emergente que as lendas e as narrativas míticas desempenham um importante papel de preservação da identidade e da memória individual e, sobretudo, coletiva de uma comunidade (Fontes, 2013, p. 27/28).

Como se pode observar, o trecho acima aborda a globalização como um fenômeno político, ideológico, econômico e cultural, que tem levado à homogeneização cultural e ao enfraquecimento das identidades locais. No entanto, as lendas e as narrativas míticas desempenham um papel crucial na preservação da identidade e da memória coletiva das comunidades.

Nesse contexto, para que se entenda essas simbologias, é necessário discutir as classificações das lendas, que, embora não seja consensual, elas se dividem em quatro grupos: religiosas, sobrenaturais, históricas e naturalistas, conforme defende Machado (1994). As lendas religiosas são caracterizadas pelos milagres, narram a história da vida dos santos, deuses e outros seres sagrados, bendizendo as suas ações e fazendo devoções para essas entidades; as lendas sobrenaturais relatam fatos fantásticos, porém, podem não ser acontecimentos maravilhosos, cuja função, em alguns casos, podem ser simbolizados por monstros que têm a função de proteger um grupo ou provocar medos à população; as lendas históricas se apresentam como as responsáveis pela origem lendária de cidades, países e civilizações, temos como exemplo, a lenda “Iracema” que, de acordo com o escritor José de Alencar, fundou o estado do Ceará e as lendas naturalistas explicam a origem dos fenômenos da natureza, por exemplo, os astros, o tempo e muitos aspectos geográficos: a vegetação, a montanha, o vulcão, entre outros.

Fica evidente, portanto, que o projeto de pesquisa foi de suma importância para a compreensão dos comportamentos dos grupos sociais. Esse trabalho vem fundamentado no que se refere às atividades investigativas do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Competência 2, específica de Linguagem e suas Tecnologias, pois consiste em compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que

permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. Além disso, a Competência Geral da Educação Básica, de número dois, consiste em exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria da imaginação e da criatividade, para investigar causas, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Desse modo, as competências citadas estão vinculadas à temática supracitada.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada uma opção metodológica com base na abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Bogdan e Biklen (2010, p.49) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, apresentando um diálogo entre os investigadores e os participantes. Especificamente, este trabalho se configurou como uma pesquisa qualitativa de intervenção, que “na realidade não foi, necessariamente, consensual; pois, deve sempre ser negociada para se adequar às possibilidades concretas do contexto das pessoas e das condições objetivas em que devem ser postas” (Chizzotti, 2000, p. 83). Flick, ao falar sobre a pesquisa qualitativa, afirma que:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa, diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

A pesquisa qualitativa envolveu a seleção de métodos e teorias que são apropriadas para o estudo em questão, como entrevistas, observação, análise de documentos entre outros, valorizando a diversidade de perspectivas e buscando compreender os fenômenos a partir de diferentes ângulos.

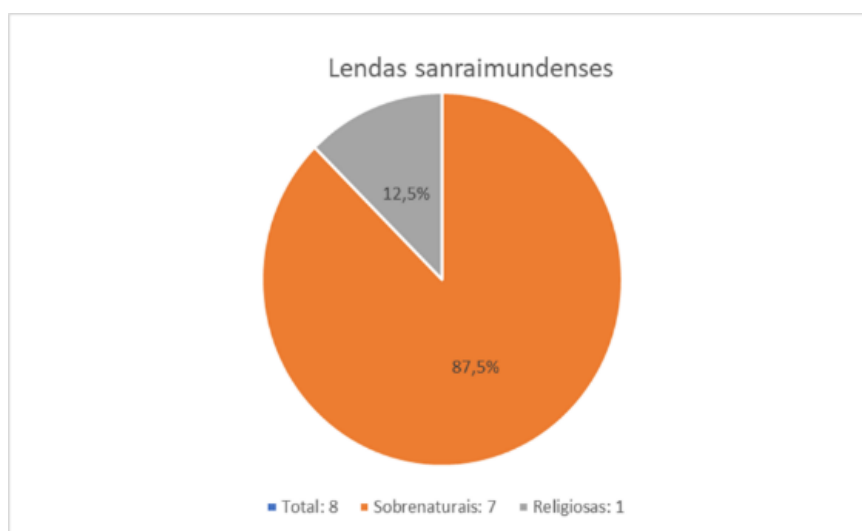
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados sobre a pesquisa científica “Classificação das lendas populares que circulam no município de São Raimundo Nonato do Piauí” são parciais, pois a investigação sobre esse tema deve ser contínua e sempre buscar mais informações sobre os eventos relatados pelos populares no município de São Raimundo Nonato, Piauí. Isso é importante, visto que se registra a história de um povo, além de compreender a formação da identidade cultural dessa comunidade.

A pesquisa sobre as lendas contribuiu para a compreensão da cultura local. Nesse sentido, ficou claro que é fundamental preservar e documentar essas histórias, que na maioria dos casos são transmitidas de forma oral. A identidade é um processo de construção e reconstrução marcados pela cultura e é, pois, elemento crucial para a manutenção das comunidades. A lenda é responsável por manter um grande número de representações e manifestações da vida de um povo em momentos históricos nas regiões em que esses eventos são relatados.

Nessa perspectiva, as lendas estão relacionadas aos valores, à simbologia e às crenças, que contribuem para entendimento do mundo que nos rodeia. Elas estão relacionadas com a identidade cultural das comunidades e com a cultura dos povos. Essas histórias tornam-se um importante elemento do patrimônio imaterial dos municípios e regiões em que esses relatos são expostos. É a presença dessa imaginação simbólica que Mircea Eliade (2000, p. 21) defende ser imprescindível para a permanência e a sobrevivência de uma sociedade, defendendo que “aquele que não tem imaginação está isolado da realidade profunda da vida e de sua própria alma, o que o leva, em outras palavras, a uma vida arruinada.”

Quanto à classificação, ainda que não seja consensual, segundo Machado (1994), as lendas se classificam em quatro grupos: religiosas, sobrenaturais, históricas e naturalistas. Dentre essas simbologias, dos moradores de São Raimundo Nonato, foram levantados oito relatos de aparição de lendas na comunidade, entre elas, sete são lendas sobrenaturais, ou seja, as que simbolizam monstros e fantasmas, e apenas uma dessas figuras foi catalogada como lenda religiosa. Essa análise mostra que, entre os relatos de lendas presentes no imaginário dos sanraimundenses, 12,5 % das lendas estão no grupo das religiosas (milagres) e 87,5% das lendas se classificam como sobrenaturais (monstros e fantasmas), conforme gráfico a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O quadro seguinte apresenta os resumos e as classificações das lendas levantadas no município de São Raimundo Nonato:

Quadro 1 – Resumo das lendas/ classificação

Apresentação da entrevistada	Classificação: Lenda sobrenatural
<p>Maria Patrocínia, 79 anos: <i>“Nasci e me criei no povoado Lagoinha, não acredito em almas; mas acredito que Deus não deixou ninguém se transformar nessas coisas ruins, é obra do diabo.”</i> Maria contou relatos vivenciados pelos seus familiares; e acredita que cada lenda tem um motivo de existência.</p>	<p>NOIVA DO MORRO A lenda da "Noiva do Morro" emergiu em um tempo envolto em mistério, quando rumores sobre potes de ouro enterrados na região do Morro do Mel começaram a circular. Antigas gerações supõem que esses tesouros foram escondidos por alguém tão rico que, em vez de ostentar sua fortuna, preferiu ocultá-la nas entranhas da terra. Para proteger o segredo, uma história tomou forma: A noiva, alta e bem magra, tornou-se a guardiã do ouro, vagando solitária pelas encostas do morro. Depois do pôr do Sol, sua silhueta pálida e etérea flutua entre as árvores, e aqueles que se atreveram a se aproximar, relatam ouvir sussurros e um lamento angustiado. Dizem que ela tenta afastar intrusos, presa entre os mundos por uma tragédia que a marcou. Sua morte, repentina e inesperada, imortalizou-a na lenda, como se o próprio morro guardasse os segredos de uma fortuna e uma alma perdida.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Apresentação do entrevistado	Classificação: Lendas sobrenaturais
<p>Agnaldo Ribeiro, 50 anos: <i>“Tenho 35 anos ou mais na cultura popular, comecei o trabalho voltado para o teatro, porém me despertou o interesse por histórias populares e logo fui em busca de histórias que nossos antepassados contavam. Com isso, fiz muitos cursos</i></p>	<p>PORCA DE BOB Porca de Bob é uma lenda sombria e inquietante, profundamente enraizada na região de São Raimundo Nonato, no Piauí. A história começa com um homem que se chamava Bob e possuía uma porca de estimação, que por onde andava, tinha a companhia do animal, por isso, passou a</p>

voltados à arte, e me aprofundei nesse meio, fazendo com que o grupo Cultura Arte criasse vida.”

Professor Agnaldo acredita que, no passado, as lendas surgiam da necessidade do povo de criar narrativas baseadas na imaginação. No entanto, atualmente, esse tipo de história enfrenta dificuldades de aceitação, pois é frequentemente tratado como 'Fake News' e não tem a mesma credibilidade que possuía antes.

ser chamada de Porca de Bob, mas sua estimada porca morreu repentinamente, com isso, o homem ficou desolado com tamanha perda. Antes de recuperar o luto, perdeu tragicamente sua amável esposa, ficando encarregado de cuidar de suas filhas, entretanto, a dor das perdas não lhe trouxe bondade; pelo contrário, ele se deixou consumir pela escuridão. A partir disso, passou a abusar de suas filhas, assim, invocou a ira de uma força sobrenatural, que não perdoa. Então, a cada pensamento insalubre que cruzava sua mente, ele se transformava em uma enorme e monstruosa porca - uma criatura grotesca, marcada pelo desespero.

O LOBISOMEM DO UMBUZEIRO

O lobisomem é uma figura lendária, que nas noites de lua cheia, transforma-se em homem-lobo. No Bairro São José, em São Raimundo Nonato - PI, a presença desse ser não era diferente. Conhecido por suas aparições assustadoras e sua fome insaciável, o lobisomem do bairro era descrito como grande, ágil e coberto por pelos negros como a noite.

GRITADOR

Contam que o Gritador era um vaqueiro que desrespeitou a Sexta-feira da Paixão. Como castigo, ele desapareceu na mata junto com um cavalo, um cachorro e algumas vacas, nunca mais foi visto. Dizem-se que os gritos em de aboiar as vacas, que também são assombrações, assim como seu cavalo. O trote e o latido que se ouvem são dos animais invisíveis que o acompanham. O Gritador é descrito como extremamente peludo e aterrorizante, deixando um rastro de medo por onde passa. Ele só recua quando se acendem uma fogueira ou os cachorros latiam.

PÉ DE GARRAFA

Ele é conhecido por seus gritos aterrorizantes e considerado o protetor das matas. Essa lenda possui um casco duro como armadura e pés redondos, que dificultavam o rastreamento, deixando apenas marcas que lembravam marcas de garrafas. Seus assovios, penetrantes e sinistros serviam para aterrorizar aqueles que desrespeitavam a natureza. Seu ponto fraco era o único olho, localizado no centro de sua testa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Apresentação do entrevistado	Classificação: Lenda sobrenatural
<p>José Cesário Neto, 55 anos: <i>“Morei na rua debaixo de São Raimundo Nonato, e desde aí já sabia sobre essa lenda. Mas foi só com uma pesquisa para uma revista que eu, como professor, conheci melhor sobre ela. Na minha opinião, toda lenda surge de um fato real, mas que se distorce a partir de um tempo.”</i></p>	<p>FANTASMA DA CRUZ VELHA "Fantasma da Cruz Velha" envolve um antigo cemitério no bairro COHAB Junco, em um véu de medo e mistério. Situado à beira de uma estrada deserta, o cemitério - marcado por uma velha cruz que guarda o túmulo de um jovem que, em vida, tinha problemas mentais e costumava perturbar os comerciantes da região. Sem ninguém para reivindicá-lo, ele foi assassinado e enterrado como indigente, do lado de fora do cemitério. O local é evitado por todos, assim que o sol desaparece no horizonte. Quando a noite cai, algo muda no ar, o silêncio opressivo é interrompido por gemidos distantes, como se alguém chorasse ao longe. Alguns dizem ouvir rezas sussurradas, como súplicas de almas perdidas, contudo, o mais assustador são as luzes repentinas, grandes lamparinas que flutuam entre as lápides, lançando sombras que parecem se mover por vontade própria. Ninguém ousa passar por lá após o cair da noite, e na Sexta-feira da Paixão, o lugar ganha uma energia ainda mais sinistra.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Apresentação do entrevistado	Classificação: Lenda religiosa
<p>Padre Herculano José de Negreiros, 81 anos: <i>“Dom Inocêncio foi um verdadeiro exemplo de santidade e dedicação, cuja vida transformou a realidade de muitos no Piauí. É fundamental distinguir entre lendas religiosas e milagres, pois cada um possui características distintas que influenciam sua compreensão e impacto na fé da comunidade.”</i></p>	<p>SERVO DE DEUS DOM INOCÊNCIO Dom Inocêncio López Santamaria nasceu em 28 de dezembro de 1874, na Espanha, e após ingressar na Ordem das Mercês, foi consagrado bispo em 1930. Atendendo ao chamado do Papa Pio XI, chegou ao Brasil em 1931, assumindo a diocese de São Raimundo Nonato, no Piauí, onde sua chegada, após uma jornada de 12 dias a cavalo, marcou o início de uma missão transformadora. Ele enfrentou a pobreza extrema e a falta de infraestrutura, destacou-se por sua dedicação à educação e ao bem-estar da população, fundando mais de 28 escolas, construindo estradas, poços e capelas, além de instituir a Congregação das Irmãs Mercedárias Missionárias do Brasil. Conhecido por sua humildade, muitas vezes ajudava discretamente famílias necessitadas, deixando dinheiro para evitar constrangimentos. Durante seus 26 anos em São Raimundo Nonato, Dom Inocêncio promoveu a educação e a cultura como ferramentas de transformação social. Ao falecer em 1958, sua fama de santidade rapidamente se espalhou, e seu funeral, um evento marcante, passou pelas cidades de Juazeiro-BA, Petrolina-PE e Remanso-BA, atraindo milhares de fiéis até chegar à Catedral de São Raimundo Nonato. Em 2016, iniciou-se o processo de canonização, com a instalação do Tribunal Eclesiástico para a Causa de Beatificação e Canonização, e desde então, sua vida, virtudes e os</p>

	milagres atribuídos a ele têm sido cuidadosamente estudados pela Igreja. Atualmente, seus restos mortais repousam na Catedral de São Raimundo Nonato, onde é venerado como um símbolo de esperança, amor e transformação para a comunidade.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Dessa forma, é possível afirmar que as narrativas que circulam em São Raimundo Nonato-PI também foram responsáveis pela formação da história local do município, pois esses relatos rondam o imaginário popular, permeado de sentimentos, de crenças e de sensações, favorecendo, pois, a construção da memória e da identidade de um povo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos realizaram a pesquisa de campo devido à necessidade de se ouvir relatos dos moradores sobre as possíveis histórias das lendas em São Raimundo Nonato-PI, porém encontraram algumas dificuldades, tais como: horários disponíveis para conciliar com a carga horária da escola, além da dificuldade de agendar entrevistas com os moradores da cidade.

Embora tenha enfrentado esses obstáculos, a pesquisa de campo sobre as lendas foi muito promissora, tanto para a equipe estudantil quanto para a comunidade sanraimundense. Isso porque, ao investigar esses eventos simbólicos, a pesquisa científica desenvolveu um papel importante na cultura local e na identidade da comunidade. Nesse sentido, contribuiu com a preservação e com o registro de documentos dessas histórias, que na maioria dos casos, são transmitidas oralmente.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa de campo forneceu informações valiosas e inéditas sobre as lendas. Os relatos dos moradores enriqueceram o conhecimento existente sobre o assunto, os quais contribuíram para se atingir os objetivos propostos por este trabalho científico, cuja pesquisa de campo consistiu na abordagem mais adequada para coletar informações diretamente com os moradores. Essa metodologia permitiu uma compreensão mais profunda das lendas e suas variações locais.

REFERÊNCIAS

BAYARD, Jean-Pierre. **História das lendas**. SP: Book e BooksBrasil.com, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 12 – 37.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e simbolismo**. São Paulo: Martins Fontes. 2004

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, José de Oliveira. **O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica**. 2. ° Ciclo de Estudos em Ensino da História e da Geografia. Orientador: Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia. Porto, Novembro de 2013.

LOPES, Carlos Renato. **Em busca do gênero lenda urbana**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322008000200009&lang=pt> Acesso em: 25 julho 2021.

MACHADO, Irene. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Nilda Ferreira Ribeiro: formação acadêmica: Licenciatura em Letra/Português; Especialização em Psicopedagogia Escolar pela Universidade do Estado da Bahia –UNEB, 2006; e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura – Flated, 2007. Experiência profissional: professora de Língua Portuguesa – Seduc-PI.

José Cesário de Oliveira Neto: formação acadêmica: Bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo (Universidade Estadual da Paraíba)1995; Licenciatura em Sociologia - Uniasselvi, 2023. Experiência profissional: Professor de Sociologia na escola Ceti Moderna (2010 a 2024) e Ceti Edith Nobre (2024); Redator e Editor, Jornal da Rádio Cultura FM (2025).

Marcos Pereira Lima Neto: form. acadêmica: Lic. Plena em História - UESPI. Especialista: Educ. Contextualizada, na perspectiva da Educação – UESPI; Ens. de História do Brasil e do Mundo Contemporâneo - UFPI-EAD; cursando Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) – UNIVASF. Exp. profissional: Professor - Seduc-PI.

Káylla dos Santos Santana; cursando Ensino Médio e curso de informática básica

Lídyá do Nascimento Silva: cursando Ensino Médio e curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas.

Miguel Adrian da Silva Miranda: cursando Ensino Médio na escola Ceti Moderna e curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas.

Nivea Giovana Paes Landim Soares: cursando Ensino Médio na escola Ceti Moderna.

SABORES DA LÍNGUA/CULINÁRIA E COMUNICAÇÃO: RECEITAS CULINÁRIAS COMO PARTE DAS TRADIÇÕES LOCAIS COM INTERSEÇÃO DE TEXTOS INJUNTIVOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Rosana Ferreira de Carvalho (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
rosanac1610@gmail.com

Everton Ytalo Pereira de Sousa (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
Ytaloeverton094@gmail.com

Nytlhelly Rauenhy Campelo da Costa (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
nytlhellysouzaesilva@gmail.com

Silvana de Oliveira Costa (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
silvanadeoliveiracosta2@gmail.com

Rennan Vieira da Silva (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
r6930163@gmail.com

Fabiana Carvalho da Silva (Escola Família Agrícola- EFADE IV)
fabianaasaffy@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda a importância das receitas culinárias tradicionais como instrumentos para a preservação do patrimônio imaterial em comunidades rurais do Piauí. O objetivo principal é investigar como essas práticas culturais são transmitidas e valorizadas pelas novas gerações, especialmente em contextos escolares. Fundamentado em autores como Marcuschi (2008) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o estudo utilizou uma abordagem qualitativa e descritiva, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas e observações em comunidades rurais. Os resultados parciais indicam que as receitas desempenham papel crucial na manutenção da identidade cultural, sendo valorizadas tanto por estudantes quanto pelas comunidades. O estudo conclui que o texto injuntivo das receitas culinárias reforça a interação entre ensino, cultura e protagonismo juvenil, destacando a relevância da valorização dessas práticas nas escolas rurais.

Palavras-chave: Patrimônio imaterial; Receitas culinárias; Texto injuntivo; Protagonismo juvenil; Identidade cultural.

1 INTRODUÇÃO

As receitas culinárias, enquanto expressões de práticas culturais, desempenham um papel central na preservação do patrimônio imaterial em comunidades rurais e é por meio das receitas que vamos conhecer melhor as comunidades e a culinária local. Este trabalho investiga como as receitas tradicionais das comunidades de Ipiranga, Alagoinha e Serrinha (Piauí) são preservadas e transmitidas. A escolha do tema decorreu da relevância cultural e educacional de conectar as tradições locais ao ensino contextualizado nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

A questão norteadora é: **Como as receitas culinárias podem contribuir para a valorização cultural e o fortalecimento da identidade comunitária?** O objetivo geral é investigar como os jovens das comunidades do interior estão envolvidos na preservação e inovação das receitas culinárias tradicionais de suas regiões. Entre os objetivos específicos, destacam-se: Identificar e fazer o levantamento das receitas culinárias tradicionais que circulam na comunidade, sejam orais ou escritas, documentar as receitas tradicionais dessas comunidades, escrever receitas considerando as entrevistas realizadas, melhorar a escrita e a expressão oral dos alunos, desenvolvendo sua capacidade argumentativa e de coesão textual por meio de textos baseados na pesquisa realizada.

Nesse sentido, a pesquisa destacar a relevância pedagógica das receitas culinárias como ferramenta de ensino contextualizado e preservação do patrimônio imaterial das comunidades rurais, assumindo um importante papel para contribuir em estudos sobre como o tipo textual injuntivo ou instrucional receitas culinárias pode ajudar na preservação das tradições locais em comunidade de alunos. Entender como esse tipo textual está relacionado com a Educação e cultura, preservação de tradições, protagonismo juvenil e o engajamento comunitário. A escolha das comunidades do interior do Piauí se deve à rica diversidade cultural e gastronômica presente nas mesmas, bem como à necessidade de valorizar e documentar as tradições locais que muitas vezes são pouco conhecidas fora de seu contexto imediato. Dessa forma, vale ressaltar que as Escolas Família Agrícolas são locais onde os jovens estão diretamente envolvidos com técnicas para a produção de alimentos que são desenvolvidas no campo de vivência dos alunos, o que torna relevante o estudo de seu papel na preservação das receitas tradicionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa é fundamentada e associa-se a Área de Linguagem, aplicada especificamente a conceitos que são explorados dentro do componente curricular Língua Portuguesa através de diferentes gêneros textuais, tendo como principal para o estudo em questão o tipo textual injuntivo e práticas de pesquisa, enriquecendo a compreensão e valorização das tradições locais e da linguagem como veículo cultural. Na oportunidade buscar agregar valor à pesquisa por meio de diferentes áreas de estudos, a implementação da mesma tem suas bases nos conceitos a partir de termos como: Cultura e Identidade, Tradições Culinárias, Protagonismo Juvenil, Gastronomia e Patrimônio Imaterial, Etnografia. Nesse sentido torna-se pertinente entender como essa fundamentação teórica fornece os termos e conceitos necessários para entender a relação entre receitas culinárias

tradicionais com foco na cultura, identidade e protagonismo juvenil no município de Ipiranga-Piauí, Alagoinha e Serrinha, enriquecendo a compreensão e valorização das tradições locais e da linguagem como veículo cultural. “Os gêneros textuais são eventos comunicativos definidos por propriedades sociodiscursivas recorrentes, que se estabelecem historicamente em função de necessidades sociocomunicativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Ao abordar sobre gêneros textuais e funções sociais, por meio dessa afirmação Marcuschi destaca o caráter dinâmico e funcional dos gêneros textuais, incluindo o gênero injuntivo, como as receitas culinárias. Eles não são estruturas fixas, mas refletem as interações sociais e as práticas culturais. No contexto desta pesquisa, as receitas culinárias representam não apenas um registro linguístico, mas também um instrumento de transmissão de saberes locais, que articula o passado e o presente em comunidades rurais. Assim, o estudo do gênero injuntivo não se limita à análise linguística, mas abrange a compreensão de sua relevância como patrimônio cultural.

A pesquisa também fundamenta-se de acordo com a BNCC:

O trabalho com gêneros textuais deve promover práticas de linguagem que possibilitem aos estudantes agir e transformar o mundo, apropriar-se de conhecimentos, valores e identidades que se relacionem com os diferentes contextos de sua vida (BRASIL, 2018, p. 66).

Essa orientação da BNCC enfatiza que o ensino de gêneros textuais, como as receitas, deve transcender o domínio técnico da linguagem. No caso deste projeto, a exploração de receitas tradicionais nas comunidades rurais integra a formação linguística com o fortalecimento das identidades locais. Isso é especialmente relevante para a educação no campo, onde a valorização da cultura e dos saberes populares contribui para o protagonismo juvenil e para a formação de cidadãos críticos e ativos em suas comunidades.

Com a relevância da pesquisa, quanto a dimensão cultural dos gêneros, Marcuschi (2008) também observa: “Os gêneros textuais não são apenas produtos linguísticos, mas práticas culturais profundamente inseridas em contextos específicos” (MARCUSCHI, 2008, p. 34). Essa perspectiva reforça a importância de estudar gêneros como as receitas culinárias no âmbito escolar. Elas não apenas orientam ações práticas, como o preparo de alimentos, mas também preservam histórias, memórias e valores culturais. Ao trabalhar esse gênero na sala de aula, especialmente em uma Escola Família Agrícola, os estudantes não apenas aprendem sobre a estrutura linguística, mas também se conectam com suas

raízes culturais, desenvolvendo uma visão crítica sobre o papel da cultura na formação, reconhecimento e pertencimento de suas identidades.

Quanto às diversas experiências e estratégias pedagógicas de fazer acontecer o ensino- aprendizagem, conforme a BNCC: “Os letramentos múltiplos reconhecem que diferentes práticas culturais e sociais produzem diferentes modos de usar a linguagem e diferentes formas de compreender o mundo” (BRASIL, 2018, p. 72). A abordagem dos multiletramentos na BNCC legitima o uso de práticas culturais como as receitas culinárias no ensino. Essas práticas conectam os estudantes às suas realidades, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. A pesquisa contribui para essa visão ao integrar o gênero injuntivo com o resgate de tradições, mostrando que os letramentos não são universais, mas plurais e adaptáveis a contextos específicos.

É pertinente ressaltar que conforme a BNCC (2018), destaca um dos pilares fundamentais de uma educação inclusiva e plural: a valorização dos saberes locais. Trata-se de reconhecer as especificidades culturais, sociais e históricas dos alunos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ensino contextualizado. A valorização dos saberes locais no currículo escolar promove uma educação mais justa e inclusiva, que reconhece a singularidade de cada aluno e comunidade. Como destaca a BNCC, o desafio é criar um ensino que equilibre a uniformidade nacional com a diversidade cultural, formando sujeitos que não apenas conheçam o mundo globalizado, mas também tenham orgulho e conhecimento profundo de suas próprias raízes.

No caso brasileiro, com sua diversidade cultural e ambiental, a proposta de integrar os saberes locais ao currículo reconhece a riqueza das experiências vividas pelos estudantes.

A Educação Contextualizada permite que os alunos reconheçam e valorizem suas raízes culturais e históricas. No contexto das escolas do campo, por exemplo, práticas como o cultivo de alimentos, festas tradicionais e narrativas orais podem ser integradas ao ensino, fomentando o orgulho identitário e a autoestima dos alunos.

Valorizar e apropriar-se dos conhecimentos e saberes tradicionais e locais, promovendo a articulação entre esses saberes e o conhecimento científico, de modo a reconhecer e fortalecer as identidades e culturas das diferentes comunidades do Brasil. (BRASIL, 2018, Competências Gerais)

Essa diretriz demonstra um compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, que respeite e integre os saberes das comunidades locais ao currículo escolar. Essa perspectiva é especialmente relevante em contextos rurais, indígenas e quilombolas,

onde as vivências culturais são essenciais para a formação integral dos estudantes. A articulação entre saberes tradicionais e conhecimento científico amplia o horizonte educacional, valorizando o lugar de origem dos estudantes e fomentando uma educação que é, ao mesmo tempo, global e enraizada no local. Essa abordagem também fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos estudantes.

A pesquisa iniciou-se a partir do Projeto OCLIPI, e guiada por uma cartilha organizada com passo a passo de como desenvolver um bom trabalho de Pesquisa Científica de Língua Portuguesa buscando aprimorar conhecimentos e a valorização sobre culturas locais¹.

Portanto, a pesquisa aponta que a BNCC, Marcushi e a cartilha da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLIPI, CNPq, 2023) convergem na valorização dos saberes locais como eixo central para uma educação contextualizada. A BNCC destaca a necessidade de integrar conhecimentos tradicionais ao ensino, promovendo identidade cultural e protagonismo estudantil. Marcushi reforça a importância de abordar os gêneros discursivos em sua relação com os contextos socioculturais, tornando o aprendizado mais significativo. Já a OCLIPI enfatiza a conexão entre língua, cultura e território, utilizando práticas pedagógicas que resgatam os “saberes e dizeres” comunitários. Essas perspectivas juntas ampliam a compreensão de uma educação que respeita as diversidades e enriquece o processo formativo.

Figura 1 – Entrada da Escola Família Agrícola- EFADE IV/ Dia de Campo.



Fonte: Sergio fotógrafo (08/11/2024).

Figura 2 – Comunidades rurais.



Fonte: Equipe (27/09/2024)

¹ ALVES, Shirlei Marly. Olimpíada Científica de Língua Portuguesa "Saberes e Dizeres do Nosso"(OCLIPI), (CNPQ,2023)

Figura 3 – Comunidade Alagoinha



Fonte: Equipe (26/10/2024)

A pesquisa envolveu a busca, transcrição e observação de receitas tradicionais nas comunidades, destacando os saberes locais e o envolvimento familiar. Durante o preparo, foi possível captar detalhes culturais passados de geração em geração, técnicas culinárias e histórias associadas aos pratos, reforçando a conexão entre os jovens e suas raízes e vivências, o que os tranquilizou durante o desenvolvimento do projeto. Esses momentos proporcionaram uma vivência prática que uniu tradição, vivências, educação e cultura.

2.1 Referencial teórico

Gêneros Textuais: Textos que se constituem em estruturas reconhecíveis em contextos sociais específicos, desempenhando funções práticas na vida cotidiana (Marcuschi, 2008).

Texto Injuntivo: Um tipo textual que orienta e instrui a realização de ações, como ocorre nas receitas culinárias, essencial para a transmissão de saberes culturais e preservação de tradições (Marcuschi, 2008).

Patrimônio Cultural Imaterial: Práticas, saberes e tradições transmitidos de geração em geração que constituem a identidade cultural de comunidades (UNESCO, 2003).

Educação Contextualizada: A valorização dos saberes locais dentro do currículo escolar, promovendo um ensino que reconhece as especificidades culturais dos alunos (BRASIL. Ministério da Educação. BNCC, 2018).

Percorso durante o Projeto OCLIPI: Cartilha organizada com passo a passo de como desenvolver um bom trabalho de Pesquisa Científica de Língua Portuguesa buscando aprimorar conhecimentos e a valorização sobre culturas locais. (ALVES, Shirlei Marly. et al .Olimpíada Científica de Língua Portuguesa "Saberes e Dizeres do Nosso"(OCLIPI).CNPQ,2023).

3 METODOLOGIA

A pesquisa utilizou métodos quanto aos procedimentos de coleta de dados: De campo, quanto aos objetivos: Descritiva, quanto à forma de abordagem: Qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em comunidades rurais diferentes, Ipiranga-Pi, Alagoinha e Serrinha que fazem parte dos aprendizes da escola agrícola Efade IV localizada no Assentamento Caldeirões Município de Oeiras. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações diretas com alunos da Escola Família Agrícola de Oeiras (EFADE IV) e membros das comunidades citadas. As entrevistas foram gravadas em áudio, e as receitas culinárias foram documentadas por escrito e em fotos. A análise dos dados focou na preservação das receitas tradicionais e na relação dos alunos com a culinária local.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa destacaram como a valorização dos saberes locais fortalece o vínculo entre escola, família e comunidade, promovendo um ensino significativo e culturalmente contextualizado. Observou-se que práticas pedagógicas que incorporam elementos da cultura local, como as abordadas pela BNCC, Marcushi e a cartilha da OCLIPI, contribuem para o protagonismo estudantil e a preservação da identidade cultural. Destaca-se como principais resultados:

1. **Identificação e registro de receitas tradicionais:**

Foram levantadas e transcritas as receitas típicas das comunidades de Ipiranga, Alagoinha e Serrinha, como bolos, doces e pratos à base de caju, mandioca e milho, que representam o saber popular e as práticas culinárias locais usadas por familiares, parentes e amigos dos aprendizes, para alimentação humana e animal. A abordagem contextualizada dos gêneros textuais (Marcushi) possibilitou maior engajamento dos alunos bem como, a participação dos pais, que relacionaram os conteúdos ao cotidiano, favorecendo a compreensão e a produção textual.

2. **Valorização cultural e identidade comunitária:**

Os depoimentos coletados evidenciaram o orgulho das comunidades em participar e preservar suas receitas como parte da identidade local. Jovens participantes relataram o fortalecimento de seus vínculos culturais e a maior consciência da importância de sua história. Atividades que promovem a

interação entre os saberes tradicionais e o conteúdo escolar estimularam o senso de pertencimento nos estudantes e a valorização da diversidade cultural.

3. Integração Escola-Comunidade:

Projetos desenvolvidos com base nos “saberes e dizeres do nosso lugar” (OCLUPI) estimularam parcerias entre famílias, alunos e educadores, fortalecendo os laços comunitários e a participação coletiva no processo educativo, expondo a alegria dos pais em ver os filhos participando ativamente do projeto, despertando o interesse tanto dos alunos, pais e monitores em participar e desenvolver projetos futuro.

4. Engajamento dos jovens no protagonismo cultural:

Os alunos demonstraram maior envolvimento na preservação das tradições ao participar ativamente de entrevistas, registros e reescrita das receitas. Muitos passaram a enxergar a culinária como uma oportunidade de fortalecer laços familiares e comunitários locais. As práticas que respeitam a realidade sociocultural dos alunos incentivaram a autonomia e a motivação para criar projetos com impacto local.

5. Produção do Livro de Receitas:

O produto final incluiu uma coletânea de receitas com fotos e histórias sobre os pratos. Este material foi bem recebido pela comunidade e será utilizado como ferramenta pedagógica e cultural em escolas e eventos regionais.

Os resultados obtidos à luz do referencial teórico: Pode incluir ilustrações (figuras, quadros, tabelas, imagens) conforme necessário.

- **BNCC (2018):** A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que o currículo deve considerar as especificidades culturais e regionais, um princípio que se reflete nos resultados, pois práticas contextualizadas ampliam o envolvimento dos alunos e favorecem uma formação cidadã e crítica.
- **Marcushi:** A teoria dos gêneros textuais de Marcushi confirmou-se como fundamental ao aproximar os textos da realidade dos alunos, reforçando o aprendizado por meio de práticas discursivas que são socialmente relevantes.
- **OCLUPI (CNPq, 2023):** A cartilha destaca como o resgate das narrativas locais pode ser uma ferramenta pedagógica potente. A pesquisa demonstrou que as atividades inspiradas nesse material fortaleceram a conexão dos alunos com sua cultura, atendendo ao objetivo de uma educação plural e inclusiva.

Quadro 1 – Impactos da Educação Contextualizada nos Estudantes

Aspectos Avaliados	Resultados Observados
Identidade Cultural	Valorização da história e cultura local.
Engajamento na Aprendizagem	Maior motivação e interesse nas atividades e projetos propostos.
Relação Escola-Comunidade	Fortalecimento dos laços e parcerias.
Protagonismo Estudantil	Desenvolvimento de projetos autorais, envolvimento em desenvolver pesquisas de campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais dificuldades encontradas foram a logística para entrevistar as diferentes comunidades rurais e a coleta de dados em áreas com acesso pouco limitado à tecnologia. Para superar esses desafios, os estudantes utilizaram equipamentos móveis simples e realizaram visitas presenciais com apoio da família e comunitários. A pesquisa proporcionou benefícios tanto à equipe quanto às comunidades, fortalecendo a integração entre a escola e as tradições locais e promovendo o protagonismo juvenil. Revelou o potencial transformador do uso de receitas culinárias como instrumento educativo e cultural, evidenciando que o estudo do tipo textual injuntivo vai além da aprendizagem técnica. As receitas, como patrimônio imaterial, desempenham um papel essencial na preservação e transmissão de saberes culturais, conectando gerações e reforçando identidades locais.

Essa abordagem mostrou-se particularmente eficaz ao unir o ensino da Língua Portuguesa à valorização das tradições regionais. Ao integrar o contexto das receitas culinárias às práticas pedagógicas, os alunos tiveram uma experiência de aprendizagem significativa e prática, que destacou a conexão entre língua e cultura. Essa metodologia enriqueceu o processo educacional ao explorar o gênero textual injuntivo em um cenário que dialoga diretamente com o cotidiano e a história dos estudantes. Assim, a Língua Portuguesa tornou-se um veículo não apenas de comunicação, mas também de celebração e preservação cultural. Além disso, o protagonismo juvenil emergiu como um aspecto marcante do projeto. Os jovens desenvolveram habilidades essenciais, como comunicação, trabalho em equipe e senso de responsabilidade, enquanto reforçavam sua autoestima e

pertencimento ao território. Esse processo de empoderamento incentivou o engajamento com questões locais e a valorização do campo, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e cultura.

A produção do livro de receitas consolidou os resultados da pesquisa, demonstrando como a educação pode ser um agente de integração cultural. O livro não apenas documenta as tradições locais, mas também promove um diálogo intergeracional e comunitário, reafirmando o papel da escola como guardiã da memória e catalisadora de mudanças sociais positivas.

Por fim, a pesquisa aponta para perspectivas futuras promissoras. Projetos semelhantes podem ser implementados em outras comunidades, áreas do conhecimento e itinerários formativos, diversificando os gêneros textuais trabalhados bem como o multiletramento para explorar diferentes aspectos culturais que possam agregar valor e potencializar o ensino- aprendizagem. A realização de oficinas temáticas e eventos comunitários tem o potencial de ampliar o impacto do trabalho, promovendo ainda mais o engajamento local e a valorização das identidades culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. acessado em 20/08/2024.

ALVES, Shirlei Marly. **Olimpíada Científica de Língua Portuguesa "Saberes e Dizeres do Nosso"(OCLUPI)**. CNPQ, 2023.

CRENCIAIS DOS AUTORES DO ARTIGO

Rosana Ferreira de Carvalho, nascida em 16/11/1989 em Oeiras-Pi onde reside, Graduada em Licenciatura Plena em Letras- Português pela (UESPI- 2018), formação técnica em Enfermagem (CEEP- 2014) e especializações em Libras (Faculdade FAEME- 2021), Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (UFPI-2024), além de Pedagogia da Alternância (Faculdade MALTA/ em andamento). Atua como professora monitora de Língua Portuguesa e Recomposição da Aprendizagem na Escola Família Agrícola Dom Edilberto (EFADE IV/FUNDED) e como docente titular pela SEDUC/PI. Desenvolve projetos de pesquisa científica com foco na preservação cultural e ensino contextualizado vinculados à OCLUPI e participa ativa mantendo constantes atualizações em formações contínuas em Literatura Piauiense, Recomposição da Aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa.

Everton Ytalo Pereira de Sousa, nascido em 2005, reside na comunidade Vereda. Estudante da Escola Família Agrícola Dom Edilberto (EFADE IV) em Oeiras-PI, realizou um curso de Operador de Caixa e é participante da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLIPI)

Nythelly Rauenhy Campelo da Costa, nascida em 2006 em Oeiras-PI, é estudante do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola- EFADE IV da comunidade Calderões. Também possui formação em audiovisual, destacando-se pelo interesse em unir conhecimentos técnicos e artísticos em sua trajetória educacional, participante ativa da OCLIPI.

Silvana de Oliveira Costa, nascida em 13/03/2008 em Oeiras-PI, é estudante do 2º ano do Ensino Médio Técnico na Escola Família Agrícola Dom Edilberto (EFADE IV), no assentamento Calderões. Atualmente, participante ativa da OCLIPI e atua como monitora de Língua Portuguesa, demonstrando comprometimento com a aprendizagem e o ensino.

Rennan Vieira da Silva, nascido em 2007, na comunidade Bocaina, município de Oeiras-PI, aluno da Escola Família Agrícola Dom Edilberto (EFADE IV), onde cursa o 2º Ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Participa da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLIPI) desenvolvendo pesquisas que valorizam a cultura e o saber local.

Fabiana Carvalho da Silva, nascida em 24/05/1992 em Oeiras-Pi, onde reside atualmente, Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física e com especialização em Educação Física e Saúde. Atualmente, cursa especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, Técnica em Agente Comunitário de Saúde. Atuou no Programa Segundo Tempo e no Educar Nestante, é professora titular seletista na SEDUC/Escola Regular e Professora monitora na EFADE IV(EFA/Funded - SEDUC-PI). É colaboradora do projeto pela OCLIPI e faz parte do grupo de estudos Finex, com ênfase no Esporte Educacional e na educação contextualizada.

EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA DAS CANTIGAS INFANTIS, DE CANTOS RITUAIS E DE OUTROS ESTILOS DE CANÇÕES TRADICIONAIS NA VIDA COTIDIANA DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: UM ESTUDO NA COMUNIDADE NAZARÉ- PI

Maria Cleoma da Silva Pinto Sousa (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
cleomabia@gmail.com

Bruno Pereira Santiago Mota (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
brunopereirasantiagomota2006@gmail.com

Evellyn Kessia Bezerra da Costa (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
evellyncosta689@gmail.com

Iandra Layne Oliveira Santos (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
iandraoliveira41@gmail.com

Maria Tissiane Leite do Nascimento (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
tissianenascimento123@gmail.com

Alex de Mesquita Marinho (CETI Artur Gonçalves de Sousa)
alexmarinho@prp.uespi.br

RESUMO: Este trabalho de tema “Existência e resistência de cantigas infantis, de cantos rituais do Toré e de outros estilos de canções tradicionais na vida cotidiana dos moradores da comunidade Nazaré”, tem como objetivo principal analisar como as cantigas infantis, os cantos rituais do toré e de outros estilos de canções tradicionais resistiram ao tempo e à evolução da sociedade, e ainda hoje se fazem presentes na vida cotidiana dos moradores desta comunidade. Seu foco de discussão teórica é A importância e garantia da música infantil para o desenvolvimento da criança; os rituais que envolvem o canto, como o toré, e seu significado; músicas, cantigas tradicionais e cantos rituais como meios de fortalecimento da cultura e do desenvolvimento cognitivo; A potencialização lúdica da linguagem do texto poético (cantos rituais e músicas infantis) e a importância dos recursos desse gênero para o desenvolvimento humano, sob à luz de alguns teóricos e documentos educacionais. Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa de campo, descritiva, qualitativa, em Nazaré. A coleta de dados se deu por observações, registros diversos, entrevistas, análise e interpretação dos dados coletados, os quais comprovam que as manifestações em estudo prevaleceram ao longo do tempo pela resistência dos moradores da comunidade.

Palavras-chave: Resistência; Músicas e Cantos; Toré; Cultura.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, de tema “Existência e resistência de cantigas infantis, de cantos rituais do Toré e de outros estilos de canções tradicionais na vida cotidiana dos moradores

da comunidade Nazaré”, tem como objetivo principal analisar como as cantigas infantis, os cantos rituais do Toré e de outros estilos de canções tradicionais resistiram ao tempo e à evolução da sociedade, e ainda hoje se fazem presentes na vida cotidiana dos moradores desta comunidade, imbuído pela problematização “Como as cantigas infantis, os cantos rituais e outros estilos de canções tradicionais conseguiram resistir ao tempo e à evolução da sociedade?”. A pergunta levou a uma pesquisa de campo na comunidade citada, através de observações, registros, entrevistas, análise descritiva e interpretação dos dados coletados, conduzida pelos objetivos específicos: Identificar as cantigas infantis que ainda são cantadas e ouvidas na comunidade; Verificar em que espaços e situações cotidianas da comunidade as cantigas infantis, os cantos rituais e outros estilos de canções tradicionais são utilizados; Descrever em quais contextos são utilizadas as cantigas infantis, os cantos rituais e outros estilos de canções tradicionais; Reconhecer a potencialização lúdica da linguagem do texto poético e a importância dos recursos desse gênero para o desenvolvimento do conhecimento cognitivo.

O estudo se justificou ao perceber a evolução da sociedade que ocasionou grandes transformações sociais, principalmente com o advento da tecnologia, que causou grandes impactos na cultura e no ritmo de vida das pessoas. Diante disso, surgiu o interesse de se compreender como algumas práticas culturais resistiram ao tempo, e qual a importância destas na vida das crianças, jovens e adultos, atualmente, e em quais contextos ainda ocorrem.

As discussões teóricas se desenvolveram a partir de tópicos reflexivos e relevantes ao estudo, os quais são abordados à luz de Piaget (1978), Vygotsky (2007), Freire (1992), Mesquita (2024), Brasil (1996), Brasil (2010), Brasil (2017), elencando a relevância da música infantil para o desenvolvimento pessoal do ser humano, especificamente das crianças, e também com os estudos de Pereira (2023), Santos (2017), Borges (2024) etc., ressaltando a importância do Toré para o fortalecimento da cultura e da identidade indígena.

2 CANTOS RITUAIS E MÚSICAS INFANTIS: GÊNEROS POÉTICOS CONSIDERÁVEIS PARA SUBSIDIAR O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DA COMUNIDADE

“A poesia é inerente à emoção, assim como a emoção é inerente à poesia, pois uma não existe verdadeiramente sem a outra.

(autora do artigo)

Com esse pensamento, pode-se traçar uma reflexão sobre a intensidade conotativa do texto poético, uma vez que este é pura poesia e pode trazer consigo um valor sentimental intencional, passível de múltiplas interpretações, como se vê com as músicas infantis e os cantos rituais do Toré.

2.1 A importância e a garantia da música infantil para o desenvolvimento da criança

A música é um gênero textual poético de grande relevância para o desenvolvimento, como reforça (Mesquita, 2024, p.17) “[...] através da música o aluno consegue transmitir sensações e aprimorar o raciocínio lógico, psíquico e motor”, pois é uma forma lúdica de ensino e aprendizagem que se faz de forma prazerosa. Ademais, a música é uma forma de entretenimento que proporciona a liberdade de expressão e a determinação de uma postura e interesse pessoal. Isso é alimentado já na infância, quando a criança tem contato com diferentes estilos musicais. Por isso, o importante papel da escola na formação cidadã desde a educação infantil, fase em que a criança começa a desenvolver suas habilidades psicomotoras.

A história da educação brasileira mostra que a prática da música no contexto escolar está presente desde o século XIX, com o ensino que focava em elementos técnicos-musicais, numa visão de “noções de música” e “exercícios de canto”, diretamente vinculados à Igreja Católica e ao repertório musical europeu. Desde então, o ensino da música, ou com a música, tem sido determinado por várias leis nacionais, como a LDB (Lei 9.394/1996), que contempla o ensino da arte, incluindo a música, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (Art. 26, § 6º); a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, consagrou a música como parte obrigatória da grade escolar da Educação Básica; a Lei 13.278/2016, incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diferentes níveis da educação básica, e acrescentou um tempo estimado de cinco anos para a formação de professores. Segundo (Brasil, 2008 apud Mesquita, 2024, p. 16), “[...] a obrigatoriedade não se emprega apenas a aula de artes, e que o objetivo não é a formação de músicos em ambiente escolar, e sim um processo de aprendizagem de forma clara e criativa, [...]”. Assim, confirma-se a importância da formação profissional.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”. Segundo o campo “Corpo, gestos e movimentos”, as crianças são estimuladas por meio das

diferentes linguagens, como a música, [...]. O campo “Traços, sons, cores e formas” também ressalta a convivência da criança com diferentes manifestações artísticas, culturais etc., com o intuito de possibilitar a estas vivenciar diversas formas de expressão e linguagens. Assim, a BNCC garante diretamente em dois campos de experiências, o contato da criança com as linguagens, dentre elas a música, como uma forma eficaz e necessária para favorecer seu desenvolvimento e suas diversas aprendizagens.

2.2 Os rituais que envolvem o canto, como o toré, e seu significado.

É natural que uma sociedade civil organizada realize manifestações culturais de afirmação identitária. No campo pesquisado, o ritual do Toré é praticado pelos povos indígenas existentes, assumindo uma perspectiva espiritual, artística e política junto à militância da comunidade indígena. Conforme (Pereira, 2023), “O Toré, ritual sagrado praticado pelos indígenas Tabajara e Tapuio [...] de Nazaré, trata-se de um misto de canto e dança, podendo ser compreendido como um momento de fortalecimento das energias positivas e descarrego das energias negativas [...]”. Ainda nesse viés identitário, (Santos, 2017), afirma que “quando a dança do Toré é apresentada aos não índios, aos turistas, [...] passa a ter significado cultural e sociopolítico, ou seja, não impede, nem promove a perda cultural do grupo étnico, apenas fortalece sua atividade e isso, de certa forma contribui para lhe conferir identidade.” Segundo a autora, o Toré não perde seu valor, nem sua significação diante de qualquer situação, que envolva ou não pessoas não indígenas, pois trata-se de uma manifestação cultural de grande relevância para os indígenas, afirmando a sua identidade cultural enquanto grupo étnico.

O canto do Toré possui uma forte significação simbólica, pois dependendo do momento em que é praticado, assume um sentido específico, com entoação de cantos de agradecimento, de proteção, de permissão, cantos para pedir forças aos encantados etc. Para (Pereira, 2023), “Nesse ritual, a presença dos encantados, que são os ancestrais indígenas que já faleceram, pode ser sentida

Nesse momento de contato com o sagrado, as pessoas se reúnem para agradecer, pedir força, cantar e dançar.” Também, (Borges, 2024), afirma que o Toré é um ritual dos povos indígenas recorrente em diversas etnias do Nordeste brasileiro, e envolve um misto de intenções que vão além do valor espiritual, “[...] a realização do Toré, expressão ritualística que envolve espiritualidade, celebração festiva e comemoração por meio de dança e canto, [...] possui diversos significados, tais como religião, brincadeira, música, entre outros”.

Observa-se, no entanto, que o Toré é uma expressão ritualística cultural e artística, principalmente pela presença do canto, pois só existe Toré com canto. E o canto do Toré é uma produção artística do gênero poético que, de acordo com a letra, pode exprimir sentidos e funções específicas, possuindo valor artístico, pois é preciso inspiração, noção de musicalidade do gênero poético e, principalmente, sensibilidade para a expressão subjetiva.

2.3 Músicas, cantigas tradicionais e cantos rituais como meios de fortalecimento da cultura e do desenvolvimento cognitivo.

A música é um gênero textual que permeia o universo da arte, pois é compreendida como uma expressão humana cultural e social, uma vez que faz parte do conjunto de manifestações de um povo, representando seus conhecimentos, costumes, valores, crenças, afirmações identitárias etc., refletindo seu modo de pensar, agir e interagir, enquanto ser criativo e sociável. Portanto, músicas infantis, os cantos rituais e outras cantigas tradicionais, como as que fazem parte do universo de trabalho, nos mostram essas características. A música infantil pode fazer parte da vida da criança desde a concepção, ainda no ventre materno, favorecendo o desenvolvimento. Segundo (Ferreira et. al., 2021, apud Mesquita 2024, p. 13), “[...] desde a vida intrauterina, os fetos já são capazes de ouvir, [...] e estão aptos para responder aos estímulos que mais agradam e por meio de estímulos sonoros e musicais já podem ir criando uma relação afetiva com a mãe e familiares”. Esse pensamento leva à reflexão de que a música infantil pode ser um instrumento de estímulo do desenvolvimento antes mesmo da criança nascer e se tornar uma prática lúdica de aprendizagem, se utilizada de forma intencional.

Os cantos rituais do Toré, também podem fazer parte do campo das manifestações musicais dos povos indígenas desde muito cedo, uma vez que tal expressão representa a identidade cultural, espiritual e existencial desses povos. Conforme (Santos, 2017, p. 24), o Toré é um laço de união do grupo simbolizando sua identidade, religião, cultura e reivindicação, conseqüentemente, favorecendo muita aprendizagem.

Diante dos expostos, pode-se afirmar que estes estilos musicais são parte da vivência dos diferentes indivíduos em sociedade, colaborando, à sua maneira, para as suas diferentes aprendizagens e práticas socioculturais.

2.4 A potencialização lúdica da linguagem do texto poético (cantos rituais e músicas infantis) e a importância dos recursos desse gênero para o desenvolvimento humano.

Os cantos rituais e as músicas infantis são manifestações textuais do gênero poético e, por essa razão, são textos que perpassam ao fazer linguístico, uma vez que a linguagem poética musical possui um forte poder de ludicidade, entretenimento e formação humana. O canto do Toré apresenta esse potencial, pois pode ser utilizado por todas as pessoas, de todas as faixas etárias, na realização do ritual, e com intenções diversas. Conforme (Santos, 2017, p. 40) “[...] o Toré é praticado por pessoas de todas as faixas etárias ... Seus cânticos falam de dor, de alegria, dos pássaros, das árvores, dos encantados, entre outros temas. Muitas das vezes, essa arte musical acontece nos poucos vocábulos que conhecem da língua indígena nativa, [...]”

O que se observa da cultura indígena, é que o Toré tem uma forma comum de prática por esses povos, se consagrando como ritual sagrado que é conduzido pelo canto ritual, o qual pode ser manifestado por meio das próprias línguas indígenas, tornando-se uma importante ferramenta de aprendizado, e de identidade cultural e étnica. Portanto, vale ressaltar o valor lúdico desse gênero e as possibilidades de ampliação do conhecimento cognitivo por meio dele. Assim também a linguagem poética da música infantil tem seu papel crucial de ludicidade, facilitando a aprendizagem das crianças.

3 METODOLOGIA

As músicas infantis, os cantos rituais e outras cantigas tradicionais são manifestações culturais que perpassam o tempo e às transformações sociais, permanecendo vivas e com forte afirmação da existência e resistência dos sujeitos envolvidos e pertencentes à sociedade a qual se inserem. A fim de confirmar ou não à hipótese, realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, e descritiva, para se obter dados e informações reais e consistentes, e apresentar respostas relevantes ao questionamento levantado.

Para fomentar os dados e ampliar a reflexão, contou-se com as contribuições de Freire (1992), Piaget (1996, 2006), Vygotsky (2007) e Faria (2001), citados em entrevista de “Central da Pauta”; Brasil (1996), Brasil (2010); Brasil (2017), Mesquita (2024), Pereira (2023); Santos (2017); Borges (2024), dentre outros.

O local da pesquisa foi a comunidade indígena Nazaré, que se localiza na zona rural do município da Lagoa de São Francisco. Os campos principais de observação e coletas foram o espaço museológico indígena, onde se situa a oca da comunidade e acontece constantemente os rituais do toré, e os espaços escolares de Educação Infantil: salas da Creche e Pré-escola.

Os participantes da pesquisa foram sujeitos da referida comunidade, com faixas etárias e práticas distintas, que se utilizam da música com estilos afins: 3 professoras, (identificadas como P1 - Leide, P2 - Lucinete e P3 - Celeste), as quais colaboraram com os dados sobre as músicas infantis. E contribuindo sobre o canto do toré, foram entrevistadas 3 pessoas praticantes desse ritual na comunidade (identificadas como S1 - Elayne, S2 - Lucinete e S3 - Cacique Henrique Manuel).

A coleta de dados aconteceu por observações, registros diversos, entrevistas estruturadas, anotações, análise e discussão dos resultados, os quais serão apresentados em seguida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados abaixo representam os resultados da pesquisa divididos em duas seções de foco investigativo. A primeira seção contempla as informações acerca das músicas infantis. A segunda, contempla as informações sobre o Toré, ressaltando os cantos rituais. Os dados são apresentados com 5 perguntas diretas para cada foco de investigação, e um resumo das respostas apresentadas, seguidas de breves comentários interpretativos.

4.1 A presença da música infantil e suas implicações na vida cotidiana das crianças da comunidade

Quadro 1 – Perfil dos interlocutores da pesquisa, com sua identidade revelada

P1 Professora Leide	Professora ativa da Pré-Escola da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira – Comunidade Nazaré. Tem 53 anos.
P2 Professora Lucinete	Professora ativa da Creche Vovó Raimunda Thomás comunidade Nazaré. Tem 51 anos.
P3 Professora Celeste	Professora aposentada do município da Lagoa de São Francisco, que sempre trabalhou na escola da comunidade. Tem 70 anos.

Fonte: Dados coletados em 2024, durante a pesquisa.

1 O que você entende sobre a música infantil e qual a sua importância?

P1: Eu entendo que as músicas infantis são bem importantes, porque elas ensinam de várias formas e ensinam muita interação, brincadeira, [...] regras [...]. **P2:** Ela é uma cantiga de ninar, no momento em que você canta, ela acalma as crianças e ela tem uma importância grande, porque, de acordo com a maneira como você vai cantando ela vai estimulando a fala, [...]. Ela expressa os sentimentos através da música, e uma série de coisas.

P3: É que serve para acalmar as crianças na sala de aula, e o começo do aprendizado delas também. Elas aprendem a cantar, aprende se comportar, aprende até conversar com as outras crianças, a se enturmarem.

Todas as professoras reconhecem o valor positivo da música infantil na aprendizagem da criança. P2 e P3 atribuí-lhe a característica de cantiga de ninar, utilizada para acalmar as crianças. De acordo com (Loureiro, 2006, apud Mesquita, 2024, p. 21 e 22) “a música é uma ferramenta que contribui para a formação do ser humano, pois através de suas melodias e ritmos ela é capaz de socializar as pessoas, atuar em seu autocontrole, estabilizar emocional, trabalhar na concentração e coordenação motora.”

2 Em que situações se pratica a música infantil atualmente?

P1: Atualmente ela é bastante usada nas aulas, tanto na acolhida para receber as crianças, quanto em fazer ginástica, mexer com o corpo, fazendo gestos [...]. **P2:** [...] hoje, [...] em sala de aula, [...] tem as cantigas infantis que a gente canta no início do ano [...] para trabalhar a questão da socialização, [...] pra tá estimulando a questão dos movimentos, os gestos, [...] a coordenação, e tem uma outra que a gente canta até pra acalmar mesmo as crianças [...].

P3: [...] com a musiquinha elas já aprende muitas coisas, aprende a matemática, [...] a todas as disciplinas, que cada música tem o seu sentido diferente.

Como se percebe, todas as entrevistadas afirmam a presença da música no contexto de ensino desde o início do ano, em diversas situações de aprendizagem e com diferentes intenções. P2 também atribui a função de acalmar as crianças.

3 Qual era o intuito das músicas infantis antigamente?

P1: Antigamente, o intuito das músicas infantis era para acalmar a criança, geralmente para ninar, para botar para dormir, esse era o intuito.

P2: Antigamente, [...] era mais pra acalento, né! Quando as crianças estavam chorando, as mães costumavam cantar, e também pra dormir, [...]

P3: Servia pra acalmar as crianças e elas se enturmarem também, [...] saberem como se apresentar.

As três falas concebem às músicas infantis o intuito de acalmar e acalantar as crianças para fazerem dormir. P3 ainda acrescenta a função de "saberem como se apresentar", que pode ser compreendido como o fato de a música ser um instrumento de apresentações pessoais e socialização.

4 Qual a importância das músicas infantis para a aprendizagem das crianças?

P1: É bem importante, eu utilizo bastante, [...] em quase todos os assuntos a gente utiliza a música infantil. [...] a gente movimenta o corpo, [...] interação, [...] esquerda, direita, dentro, fora, em cima, embaixo, palmas fortes, palmas fracas, para frente, para trás, [...]

P2: Antigamente, eu acredito que as cantigas infantis contribuíam no aprendizado pra questão do desenvolvimento da fala e pra formação, [...] da personalidade, [...]. Nos dias de hoje ela contribui muito para o aprendizado no desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, e muitos outros aspectos [...].

P3: Que serve de lazer, e pra elas se comunicarem melhor umas com as outras, se enturmarem, e ficarem mais ativas nas aprendizagens, não ativo de prejudicar, mas até de aconselhamento, né!?

Observa-se que P1 e P2 comungam da ideia de que as músicas infantis têm grande relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, desde o cognitivo, o psicomotor e o social. P3 ressalta ainda a contribuição para o lazer, além do estímulo para a interação social.

5 Quais as músicas infantis mais tradicionais que ainda hoje são praticadas e ouvidas?

P1: [...] Ciranda Cirandinha, Marcha Soldado, Fui à Espanha, A dona aranha, A minhoquinha, Borboletinha, [...] isso tudo eles têm na ponta da língua ainda, que a gente não deixou se perder.

P2: Uma que [...] a gente costuma cantar muito, [...] bem no início do ano, é aquela "Com alegria nós damos as mãos, pra desejarmos a paz aos cristãos, / Branquinhos, pretinhos e amarelinhos nós somos amigos, nós somos irmãos (BIS)". Essa é bem

tradicional, que eu lembro que eu a aprendi ela no catecismo e ainda hoje eu costumo cantar porque a gente trabalha [...] a socialização e a aceitação étnica racial, a diversidade que tem dentro de sala de aula.

P3: Pintinho Amarelinho, A barata, [...] “O pé de bananeira”, “Com um cachorrinho, dois cachorrinhos”, a do elefante: “Um elefante, dois elefantes”, [...] “Um elefante incomoda muita gente”, a musiquinha das vogais, os números dos dedinhos. [...].

Todas apontaram exemplos de músicas infantis bem tradicionais, as quais ainda fazem parte da vida escolar das crianças. Como se percebe a música é uma prática antiga que perpassa ao tempo e à evolução social, como aponta (Mesquita, 2024), “A música é uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade”.

4.2 O ritual do toré, que é conduzido pelo canto, e a sua importância na vivência cultural da comunidade

Quadro 2 – Perfil dos interlocutores da pesquisa acerca dos cantos rituais do Toré, com sua identidade descrita, aqui nomeados como S1, S2 e S3.

Sujeito 1 (S1) Elayne	Jovem indígena Tabajara, Coordenadora do Museu dos povos indígenas do Piauí “Anísia Maria”, da comunidade Nazaré e coordenadora da Juventude Indígena do Piauí pela APOIME. Tem 27 anos.
Sujeito 2 (S2) Lucinete	Pertencente a etnia Tabajara, é guardiã do território indígena e colaboradora do Museu dos povos indígenas do Piauí “Anísia Maria”, da comunidade Nazaré e tesoureira da APIN (Associação dos Povos Indígenas). Tem 51 anos.
Sujeito 3 (S3) Henrique Manuel	Cacique, articulador das políticas indígenas para a comunidade Nazaré. Coordenador da APOIME e Diretor dos Povos Originários do Piauí pela Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários (SUIRPI). Tem 59 anos.

Fonte: Dados coletados em 2024 durante a pesquisa.

1 O que você entende sobre o Toré e qual a sua importância?

S1: O Toré, [...] aqui para nós da comunidade Nazaré, [...] é um momento de fortalecimento. É a [...] forma de cultuar a nossa espiritualidade, [...], mas também como descarrego, né? [...] a gente precisa ter esses momentos, que é justamente porque a gente é uma comunidade indígena e recebe muitas pessoas, e a gente precisa estar se fortalecendo a todo momento, [...].

S2: [...] o toré é para nós [...] uma maneira de fortalecimento, [...] de tirar as energias negativas e purificar as energias positivas. [...] para nós é de grande relevância, [...] nossa

forma de oração, todos nós temos o Pai Nosso, que é uma oração universal [...] então, o Toré [...] simboliza a nossa forma de oração, [...] a Deus, que é o nosso pai Tupã.

S3: O Toré, para nós povos indígenas, é o ritual de fortalecimento em busca da nossa energia. [...] fortalece a nossa luta, nosso Trabalho. Os povos indígenas sem o Toré, [...] ficam fracos, é como quem não existe. [...] Ele nos traz as forças, retira as coisas ruins e traz as energias positivas. [...] é o ritual sagrado dos povos indígenas, é como um momento de oração para fortalecer a sua luta.

Os relatos dos três sujeitos, além de reforçarem o aspecto da identidade indígena, concentram no canto ritual do Toré a importância da dimensão espiritual como forma de fortalecimento individual e de agregação de valores comunitários, os quais são muito necessários à vivência enquanto indígenas.

2 Em que situação se faz os rituais do Toré? E em que espaço?

S1: A gente geralmente faz nas visitas aqui ao Museu dos Povos Indígenas do Piauí. [...] e todo mundo [...] tem essa curiosidade de sentir um pouco da cultura de perto. Mas, [...] a gente realiza também aos finais de semana, [...] tem um grupo de “torezeiras” que a gente chama, [...] a gente se reúne na oca principal, nosso local sagrado [...] que a gente recebe também os visitantes para estar contando a nossa história. [...] faz sempre quando a gente vai fazer alguma missão fora, [...] vai para algum evento importante, seja um momento de alegria, de festa, [...]. Cada Toré também tem um significado, assim como cada canto, né? [...].

S2: [...] a gente costuma fazer o Toré no nosso local sagrado, a oca, [...] quando vai alguém daqui da comunidade representar [...] a gente faz o Toré de envio, e quando [...] vai participar de uma manifestação, a gente faz o Toré de envio para a luta. A gente faz o Toré de descarrego, [...] de pedir forças. Geralmente é feito em dia de sábado [...]. Mas com a vivência de cada comunidade pode ser feito em qualquer dia da semana, e é eficaz para quem participa.

S3: Rituais do Toré se faz no momento de abertura [...], ou no final de evento, ou mesmo no momento que está necessitando de buscar força. Se faz no local sagrado como a oca, em um local de evento, em uma sala, onde tiver realmente espaço para fazer a roda. Então, como o Toré é uma oração sagrada, a gente usa também para se fortalecer no momento que a gente se sente fraco. [...] para fortalecer a espiritualidade.

Os três sujeitos se referem à oca como o espaço sagrado da prática do Toré, agregando sentido e importância dessa prática ao espaço. E afirmam que tal ritual é praticado em situações diversas, como abertura ou final de eventos com o intuito de se buscar força espiritual, tendo em vista que também é concebido como uma oração. E S1 ainda ressalta que o ritual faz parte dos momentos de visitas à comunidade, como uma forma de apresentar mais efetivamente a cultura local aos visitantes que anseiam conhecê-la. E acontece aos sábados.

3 Você considera que o canto do Toré traz algum aprendizado? Qual/Quais?

S1: Muito, [...] as letras que os cantos do Toré trazem, [...] deixam a gente [...] fazendo algumas reflexões, são letras que remetem muito à natureza, [...] à missão do indígena aqui na terra, principalmente nas comunidades. Remete também aos [...] nossos encantados, [...]. Então, o Toré traz muito aprendizado para a gente, que é justamente para estar mantendo essa cultura viva, [...] faz o resgate histórico da comunidade, [...] tem letras que remetem a toda a história, [...].

S2: Sim, traz muito aprendizado, principalmente a questão do respeito para com a religião [...], tem pessoas que acham que o Toré é uma coisa ruim, é uma coisa feia, e na verdade não é. E assim como todos nós temos a nossa religião, através do Toré a gente passa a respeitar a religião de cada um, [...] dar valor a questão da etnia através do Toré, [...] porque o Toré dignifica a mistificação do ser indígena.

S3: Sim, o caso do Toré traz aprendizado e amadurecimento para as pessoas. [...] é um conhecimento, [...]. E isso nos fortalece muito, porque é isso que a gente quer, fazer com que as pessoas sintam a presença da força do Toré, [...] que a pessoa entenda e respeite o momento, o valor que tem para nós indígenas.

A partir do relato de S1, percebe-se que o maior aprendizado proporcionado pelas cantigas do Toré está relacionado à ancestralidade, que é um dos aspectos centrais quando se trata do resgate e valorização da história e cultura dos povos originários. S2 evidencia a compreensão do Toré como uma prática que pode auxiliar no combate ao etnocentrismo, ou seja, perceber que os povos indígenas têm seus conhecimentos específicos e que estes não são inferiores a nenhum outro. Há também a ideia de combate à intolerância religiosa, visto que o Toré também está relacionado a um caráter religioso. Na fala de S3 o sujeito reconhece que o Toré traz aprendizado e amadurecimento para se reconhecer e valorizar a própria cultura, e exigir respeito por parte daqueles que não levam tal prática a sério.

4 A prática do Toré sempre existiu na comunidade? E se sim, houve alguma mudança ao longo do tempo?

S1: Eu acredito que o Toré já existia há muito tempo. Através de várias pesquisas, a gente chegou à conclusão de que a comunidade já existia há mais de 200 anos. Só que, [...] com o silenciamento dos povos indígenas [...] muitas coisas foram se perdendo, [...] por muito tempo se silenciou, e quando a gente retornou novamente à nossa luta [...], a gente trouxe esse resgate também da nossa cultura. E o Toré surgiu nesse momento também, né! [...] com a força dos parentes do Ceará, que vieram pra cá, dar realmente uma aula de Toré [...], a gente se aperfeiçoou muito. E de lá pra cá, a gente começou a engatinhar com nossos próprios pés, e hoje a gente [...] tem os nossos próprios cantos feitos pelas pessoas da comunidade [...].

S2: [...] a gente cantava algumas músicas, mas aleatórias, [...] antes da gente levantar nossa bandeira, a gente sabia de algumas cantigas, mas [...] cantava nas nossas casas, não em forma de Toré. [...] quando levantou a nossa bandeira para identificação, para [...] nossas lutas, a gente contou com o apoio do pajé Chicão e do seu Zé Guilherme, lá da equipe de Piripiri, eles vieram para cá, nos deram força [...] a gente começou a fazer nossas rodas de Toré. E hoje a gente se destaca [...]. **S3:** Não, na nossa comunidade veio existir a prática do Toré depois que a gente fez o resgate histórico da comunidade, que faz parte também da história da comunidade. [...] a gente não tinha conhecimento antes, do Toré, [...] a gente resgatou também o Toré para que ele pudesse fortalecer [...] a nossa espiritualidade.

Para S1 e S2, o Toré é um dos elementos que demonstram como a comunidade realizou seu resgate histórico, pois os rituais expressam fortemente a cultura ancestral. Conforme Pereira (2023), “Os povos indígenas de Nazaré, mesmo em meio ao silenciamento que lhes foi imposto, mantiveram alguns rituais praticados por seus antepassados [...], como é o caso do Toré, um misto de canto, dança e de conexão com o sagrado”. Estes ainda acrescentam que hoje o Toré é uma prática vigente na comunidade, se destacando com a composição de seus próprios cantos. S3, afirma que a prática do Toré passou a fazer parte dos costumes da comunidade depois que se iniciou o resgate histórico, e que é necessário para os indígenas fazerem esse ritual sagrado a fim de fortalecer a sua espiritualidade. Tais relatos comprovam a resistência dos povos indígenas a fim de manter viva a sua cultura e identidade.

5 Há algum elemento da cultura material e imaterial que é utilizado durante o ritual do Toré?

S1: Durante o ritual, a gente utiliza alguns objetos, [...] como as guias [...] pra proteção, né! [...]. A gente utiliza também a maraca, que é o nosso instrumento musical, [...] o pau de chuva, [...] tem o tambor, [...] utilizado durante o ritual, [...] para animar. E também tem a nossa bebida sagrada, que é o “mocororó”, bebida feita da água do caju, [...] fermentada, utilizada antes, durante e após o nosso ritual, [...] para estar fortalecendo [...] cantos, né! E tem os cocares que a gente [...] para proteção, que ele significa “livre para voar”, [...].

S2: [...] a gente conta muito com a questão da inspiração, que é o inadiável que a gente observa na natureza, e que é o imaterial. E o material, [...] a gente tem a maraca, [...] instrumento musical, tem o pau de chuva [...], e uma outra forma também, [...] na hora do Toré, que é o defumador, que a gente usa para purificar os espaços [...]

S3: No ritual do Toré nós usamos o maracá, [...] instrumento musical, e às vezes usamos o tambor. De imaterial, usamos cantos e orações, que a gente usa no momento do Toré.

A riqueza material e simbólica geradas pelo Toré, são enfatizadas principalmente por S1, pois além dos espaços mencionados anteriormente, objetos e atitudes simbólicas formam toda a estrutura do rito e demonstram como essa prática é importante no cotidiano da comunidade indígena. Para S2 os instrumentos mencionados expressam como a produção da cultura material indígena está intimamente ligada à natureza, e como o Toré se constitui como uma expressão da vivência das comunidades indígenas ancestrais, e daquelas que resistem. Na fala de S3, observou-se a reafirmação dos elementos musicais que acompanham o canto do Toré, como o maracá e o tambor. E a oração, deixando claro a grande presença do elemento de espiritualidade que permeia esse ritual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Músicas infantis, cantos rituais e outras cantigas tradicionais são manifestações culturais de forte afirmação da existência e resistência de um povo, diante das transformações sociais. Isso se constatou com a pesquisa, confirmando a forte presença de tais manifestações na comunidade, fazendo parte dos costumes, crenças e de seus contextos de vivências e aprendizagem. As músicas infantis sempre fizeram parte do

cotidiano familiar e das situações de aprendizagem das crianças, principalmente na vida escolar, como

uma metodologia “ativa” que faz com que as crianças se desenvolvam de forma significativa, pois tem fins didáticos intencionais. Mas, além da escola, essas músicas sempre estiveram presentes em seus contextos de vivência familiar, utilizadas pelas mães como forma de acalantar as crianças e fazê-las dormir.

O Toré, por sua vez, é um ritual de forte afirmação da identidade indígena, tendo o canto como elemento primordial. Pelos relatos constatou-se que a manifestação oral dos cantos sempre existiu na comunidade, se apresentando de forma aleatória, pois a prática ritualística pode ter ficado adormecida durante o período de silenciamento dos povos indígenas locais. Mas essa prática ritualística foi resgatada junto ao resgate histórico da comunidade indígena, e hoje faz parte da tradição local como prova de existência e resistência desses povos, fortalecendo sua identidade étnica e cultural. Assim, pôde-se perceber que muitos dos saberes tradicionais, como os evidenciados, resistiram à evolução social porque sempre estiveram presentes na vida dos sujeitos da comunidade, e em situações diversas de compartilhamento.

Diante do que foi coletado e analisado, reconhece-se a grande relevância deste trabalho, reafirmando que os saberes tradicionais são importantes para dá vivacidade à cultura e fortalecer o conhecimento de um povo. Portanto, a música e os cantos rituais fazem parte da memória imaterial, e formam o acervo cultural da sociedade. E, certamente, com essa pesquisa a comunidade se sentirá mais valorizada, sentirá o reconhecimento de uma cultura que não morreu, mas que sobreviveu ao tempo e à evolução social, abrindo espaço para futuras reflexões.

REFERÊNCIAS

BORGES, Síría Emerenciana Nepomuceno [et.al]. **Narrativas indígenas e cultura material: Piauí e Maranhão**. Coletânea /Síría Emerenciana Nepomuceno Borges; Marleide Lins de Albuquerque; Deusdédit Carneiro Leite Filho (Org.) – Teresina: Avant Garde Edições, 2024.

BRASIL. Senado Federal. (LDB/96) **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CENTRAL DA PAUTA. **Autores que falam da importância da música na educação infantil:** Veja 4 benefícios. / Paulo Freire (1992), Piaget (1978), Vygotsky (2007), Faria (2001). Disponível em: <https://centraldapauta.com.br/importancia-da-musica-na-educacao-infantil/>. Acessado em 20 de julho de 2024.

MESQUITA, Adriana Ap. dos Santos. **Ensaio sobre a ludicidade presente nas práticas musicais realizadas na educação infantil** / Adriana Ap. dos Santos Mesquita; orientador Andrea Matias Queiroz. Brasília, 2024.

PEREIRA, Antonio Alves. **O ressoar das vozes que romperam o silêncio:** aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré. / Antonio Alves Pereira. – São Luís, 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Oliveira dos. **O som do maracá e o silêncio da história:** o Toré como autoafirmação cultural do povo Xukuru-Kariri. Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus III. Curso de História - Palmeira dos Índios, 2017. (Monografia). Disponível em: https://www.gphialuneal.com.br/files/ugd/240cb7_aec734eb7cd94e4ca05409157fc2e1bd.pdf?index=true. Acesso em: 20 de julho de 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Maria Cleoma da Silva Pinto Sousa, graduada em Letras/Português e em Pedagogia, especialista em Literatura, Leitura e Ensino, e em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Professora indígena, efetiva da rede municipal de Lagoa de São Francisco – PI, atuando em língua portuguesa, e celetista da rede estadual do Piauí, em exercício no CETI Artur Gonçalves de Sousa, atuando na mesma área e componente curricular. Participante da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí.

Bruno Pereira Santiago Mota, estudante da 2ª série do Ensino Médio, do CETI Artur Gonçalves de Sousa. Participante da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí.

Evellyn Kessia Bezerra da Costa, estudante da 2ª série do Ensino Médio, do CETI Artur Gonçalves de Sousa. Participante da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí.

Iandra Layne Oliveira Santos, estudante da 2ª série do Ensino Médio, do CETI Artur Gonçalves de Sousa. Participante da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí.

Maria Tissiane Leite do Nascimento, estudante da 2ª série do Ensino Médio, do CETI Artur Gonçalves de Sousa. Participante da primeira Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí.

Alex de Mesquita Marinho, licenciado em Pedagogia (UESPI), Filosofia (FAEME), História e Sociologia (Unicesumar). Tem Especialização em Docência do Ensino Superior (FAEME), Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UESPI), Geopolítica e Relações Internacionais (IFPI), História do Brasil (UFPI). É mestre em Filosofia pela UFPI. Atua há doze anos na educação, com experiência no Ensino Médio e superior, tendo sido também coordenador pedagógico e diretor escolar no Ensino Fundamental. Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

AS GÍRIAS PRESENTES NAS FALAS DO PROGRAMA “RONDA DO POVÃO”, DA TV MEIO NORTE

Natanael Campos da Silva (CETI Mons. Cícero Portela Nunes)

paracampos@outlook.com

João Gabriel Pereira da Silva

Ffjoaogabriel49@gmail.com

Cibeli Oliveira de Melo Rocha

Wirnaoliveira875@gmail.com

Lucas de Sousa Moraes Dias

Lucasdesousamoraesdias@gmail.com.br

Yapoara Leal Sousa

Yapoaraleal12@gmail.com

RESUMO: Esse trabalho tem como propósito coletar e apresentar gírias do programa Ronda do Povão da TV Meio Norte, apresentando o contexto de uso dessas palavras e os seus respectivos significados com amparo em teóricos como Mattoso Câmara Jr (1986, p. 127-8), a gíria “coexiste ao lado dos vocábulos comuns da língua”. Ainda para o linguista, “há gírias em classes não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste e petulância, mas em todas existe uma atitude estilística”. A coleta de dados foi promissora assim como a contextualização do significado do uso de cada gíria em consonância com o que dizem os teóricos. A pesquisa revelou o uso recorrente de gírias em meio a outras palavras, tornando-as comuns e contextualizadas em relação ao tipo de programa e ao público telespectador proporcionando uma melhor compreensão na comunicação pretendida.

Palavras-chave: Gíria; Ronda do Povão; língua.

1 INTRODUÇÃO

A gíria é uma forma de linguagem utilizada por grupos específicos para se comunicar de maneira informal e se diferenciar dos demais. Sua origem remonta aos primórdios da sociedade, sendo fruto das transformações culturais e sociais ao longo do tempo. Este estudo se dedica a explorar a linguagem da gíria, suas origens e evolução, bem como suas funções e importância no contexto sociolinguístico atual.

A gíria desempenha diversas funções na comunicação, muitas vezes servindo como um código de identidade entre grupos específicos. Ela pode facilitar a expressão de sentimentos, atitudes e opiniões, promovendo a coesão social e fortalecendo os laços de pertencimento dentro de uma comunidade. Além disso, a gíria também pode funcionar como uma barreira linguística, reforçando as fronteiras entre grupos sociais e estabelecendo distinções entre aqueles que compartilham o mesmo repertório linguístico e os que estão fora desse círculo.

Portanto, a importância da gíria na comunicação vai além do simples uso de palavras informais, estando intrinsecamente vinculada à construção e manutenção da identidade cultural e social.

O referido estudo se concatena com a faixa etária dos colaboradores dessa pesquisa, pois é uma fase em que se utiliza muitas gírias na comunicação no meio escolar e social, nesse caso, o estudo do tema se adequa para mostrar como essa comunicação acontece e apresentar outras variações linguísticas.

Diante do exposto, no contexto das gírias, salienta-se como problema da pesquisa, e como ponto de partida a ser resolvido: as gírias presente nas falas do programa “Ronda do Povão” da TV Meio Norte em Teresina-PI.

Após apresentação do problema a ser investigado, tem-se como objetivos geral catalogar e apresentar os significados das gírias presente nas falas no programa “Ronda do Povão” da TV Meio Norte em Teresina-PI, e como objetivos específicos apresentar os grupos que as gírias pertencem e seus significados.

Diante da imensidão de uma língua e das várias possibilidades de manifestação que uma língua oferece pela combinação de suas palavras para produzir significados novos, tanto na língua materna quanto estrangeira, vale destacar que ninguém domina uma língua por completo, não só em termos de classificação gramatical com suas funções, mas em termos de conhecer as palavras e seus significados na totalidade.

Diante da produção linguística que o falante é suscetível de produzir, destacamos as gírias, que são forma muito comum de comunicação e bastante utilizada pelos falante de uma língua na comunicação informal e até formal, dependendo do que deve ser informado.

A pesquisa se justifica pela recorrência que as gírias são utilizadas no dia a dia para produzir comunicação entre os falantes de uma língua e pelas possibilidades do surgimentos de novas gírias para expressar algo novo ou uma nova forma de falar algo que já existe.

Na produção de novos conhecimentos utilizando a linguagem a pesquisa se empenha em verificar os usos das gírias e seus propósitos comunicativo no contexto em que é produzido e os significados que pode ser atribuídos a elas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO DAS GÍRIAS

A origem das gírias remonta a diferentes contextos históricos e geográficos, refletindo a necessidade dos grupos sociais de estabelecerem uma comunicação própria e diferenciada. A evolução das gírias ocorre de maneira dinâmica, sendo influenciada por

fatores como mudanças culturais, avanços tecnológicos e migrações populacionais. A adaptação e incorporação de termos estrangeiros também desempenham um papel significativo na evolução das gírias, demonstrando a constante mutação e renovação dessa forma de linguagem.

No estudo da várias manifestações da língua, cabe apresentar conceitos que diga o que é uma língua, e para isso existe vários teóricos no assunto. Contextualizando nosso estudo segue o conceito de língua no entender de Marcos Bagno:

O termo língua costuma ser definido sob dois pontos de vista: o técnico-científico e o sociocultural. De acordo com o primeiro, uma língua é um sistema formado por diferentes módulos: o fonético (os sons relevantes para a enunciação), o morfossintático (as unidades significativas e seu arranjo em frases e textos, segundo regras) e o semântico (os significados e os sentidos). Outra divisão é ...

No conceito de língua apresentado Bagno, cabe ressaltar que a seguinte pesquisa adota o segundo ponto de vista apresentado pelo autor, o semântico, o sentido, o significado das gírias assume quando utilizada para identificar uma ação na Língua Portuguesa.

Ampliando o entendimento de Gíria, cabe o que preconiza Preti (1984).

[...] o vocabulário gírio está dividido em duas grandes categorias: a gíria de grupo e a comum. A primeira categoria é específica de grupos determinados e na maioria dos casos só é acessível aos iniciados naquele grupo. Já a gíria comum faz parte da linguagem usada por todas as comunidades linguísticas. Ela surge como um signo de grupo (Preti, 1984), mas ao incorporar-se à linguagem corrente perde seu caráter restrito e torna-se uma gíria comum, utilizada por todos os falantes da língua popular social. O próximo passo neste processo é a migração do registro informal para o formal, como o usado pelos meios de comunicação.

Nessa divisão das gírias apresentadas por Preti, entende-se que a gíria de grupo refere-se ao vocabulário específico utilizado por determinados grupos sociais, como skatistas, surfistas, estudantes de determinada escola, entre outros. Essas gírias são desenvolvidas dentro do contexto desses grupos, muitas vezes como forma de identificação e pertencimento. Um exemplo disso é a gíria utilizada por praticantes de esportes radicais, que frequentemente incorpora termos estrangeiros e expressões relacionadas ao universo do skate, surf e BMX. Na flexibilidade que a língua apresenta, basta um usuário da língua utilizar essa gíria fora do grupo e haver aprovação ou curiosidade sobre essa palavra e ela passará a ser utilizada.

No outro aspecto, sobre a gíria comum, essa se refere-se, de maneira ampla, ao vocabulário informal e popular que é utilizado pela maioria das pessoas em seu cotidiano. Essa forma de linguagem é caracterizada por expressões que podem variar de acordo com fatores como a região, a idade e o contexto social dos falantes, sendo constantemente renovada, adaptada e atualizada para refletir novas influências e tendências. Alguns exemplos comuns de gíria incluem palavras e expressões como 'top', que indica algo excelente; 'treta', que se refere a conflitos ou discussões; e 'mó legal', que expressa algo muito interessante ou divertido, entre outras variantes. Essas gírias são amplamente compreendidas e utilizadas pela população em geral, tornando-se parte essencial da comunicação informal.

Ao analisar esses dois lados da gíria mencionado por Preti, ao estudar a gíria de grupo e a gíria comum, percebemos que ambas são formas de linguagem informal utilizadas em diversos contextos sociais que podem aparecer em diferentes cenários. Enquanto a gíria de grupo é muitas vezes restrita e confinada a um determinado grupo social, como jovens de determinada cultura, profissionais de uma área específica ou amigos com interesses semelhantes, a gíria comum se mostra mais amplamente utilizada pela população em geral, tendo um alcance muito mais abrangente. No entanto, ambas têm um objetivo importante que é estabelecer uma identidade coletiva entre os falantes e promover a integração entre eles. Além disso, tanto a gíria de grupo quanto a gíria comum apresentam características marcantes de efemeridade e adaptabilidade, refletindo as constantes mudanças e tendências da sociedade e da cultura em que estão inseridas. Essas formas de expressão mostram como a linguagem está viva e em transformação, adaptando-se às circunstâncias e interações sociais contemporâneas.

Ainda sobre o conceito/entendimento de Gíria, é crucial apresentar que o diz o renomado dicionário Aurélio.

O dicionário Aurélio (1999:989) complementa a definição acima com a expressão “linguagem de malfeitores, malandros etc”, usada para não ser entendidos pelas outras pessoas e fala ainda em “calão” e “geringonça”, que segundo o próprio Aurélio é “coisa malfeita e de duração ou estrutura precária (op. cit.:984). Como se pode ver, alguns gramáticos não chegam sequer a mencionar o que seja gíria, onde encontrá-la ou usá-la e aqueles que a mencionam, tratam-na de forma preconceituosa, devendo ser eliminada.

Outro aspecto importante sobre as gírias é o preconceito que rodeia essa prática linguística, como menciona Aurélio. É interessante saber que o preconceito linguístico se

originou a partir da ideia de uma suposta superioridade de determinadas formas de falar em relação a outras, relacionada à classe social, nível de educação e região geográfica.

Esse preconceito se manifesta de diversas formas, desde a recusa em aceitar determinados sotaques e gírias como 'corretos', até piadas e estereótipos que desvalorizam a fala de determinados grupos sociais. As manifestações do preconceito linguístico podem ser evidenciadas em atitudes discriminatórias, exclusão social e até mesmo em situações de bullying e assédio moral, demonstrando a gravidade e a urgência em combater essa forma de discriminação.

Ao nascer, todas as pessoas são inseridas em contato com um ambiente que utiliza uma forma de linguagem, oral, escrita ou de gestual. Dessas uma forma majoritária de se comunicar, utilizando uma ou várias línguas, nesse último caso, no caso a língua fala, mais espontânea, podemos focalizar nas gírias. Para Mattoso Câmara Jr (1986, p. 127-8),

a gíria “coexiste ao lado dos vocábulos comuns da língua”. Ainda para o linguista, “há gírias em classes não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste e petulância, mas em todas existe uma atitude estilística”. Ele também destaca que, em sentido lato, ela é “o conjunto de termos que, provenientes das diversas gírias em sentido estrito, se generalizam e assinalam o estilo na linguagem coloquial popular”.

As gírias constituem um modo peculiar de falar, principalmente entre os jovens, que pode ser influenciado pela vontade de se destacar entre os outros jovens, por ser diferente e por se sentir livre linguisticamente. A gírias podem ser construídas a partir de combinações de palavras que, juntas, adquirem significados diferente do literal

É comum encontrar gírias bem consolidadas em um meio linguística, e por esse motivo, passam uma ideia de falar bem, o que é normal para aquela comunidade linguística

3 METODOLOGIA

A pesquisa se concretiza ao assistir nove programas completo “Ronda do Povão” pelo canal do Youtube. O referido programa é destinado a apresentar notícias policiais, e portanto, tem uma tendência a apresentar reportagem com notícias criminais e violências. Os programas foram selecionados aleatoriamente dentro do mês de setembro de 2024. A visualização dos programas é feito pelo telefone celular, tablete, *notebook* ou outro meio, preferencialmente à noite ou no fim de semana, ocasião em que os pesquisadores dispõem de mais tempo para analisar os vídeos.

A coleta dos dados ocorre individualmente por cada pesquisador que compõem o grupo. Cada pesquisador anota a gíria que conseguir captar quando da visualização de cada programa. As gírias coletadas serão repassadas ao professor orientador em um dia da semana, no ambiente escolar, momento em que será avaliado o andamento e desenvolvimento da pesquisa.

Findada a visualização dos programas selecionadas, inicia-se o a análise, momento em que a gíria encontrada é analisada no contexto em que foi utilizada e qual o significado que adquiriu.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, ou seja, nesse tipo de pesquisa se analisa aspectos subjetivos de um fenômeno, como ideias, comportamentos e pontos de vista. Ela é uma abordagem não numérica que se baseia na análise de microprocessos e na interpretação dos contextos sociais, culturais e individuais se firmando como uma abordagem essencial na investigação científica, pois permite compreender de forma mais profunda o tema pesquisado.

No que toca aos procedimentos de coleta de dados: campo. Isso significa reunir informações diretamente no local onde os fenômenos ou objetos de interesse estão localizados. A coleta de dados de campo é fundamental para entender como os sistemas do mundo real funcionam e como são afetados por fatores externos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou grande quantidade de gírias presente nas falas dos programas selecionados. Vale relembra que o programa é popular e utiliza uma linguagem simples, linguagem do cotidiano, comum as pessoas de menor escolaridade. As gírias proporcionam uma melhor contextualização em relação ao conteúdo que veicula e ao público que assiste e ao tipo de matéria que apresenta. Outro aspecto relevante para utilização das gírias é a informalidade presente no programa, condizendo com uma linguagem também informal, tanto no auditório pelo apresentar e animador de palco quanto nas reportagens.

Como exemplo de gírias e de análises podemos destacar:

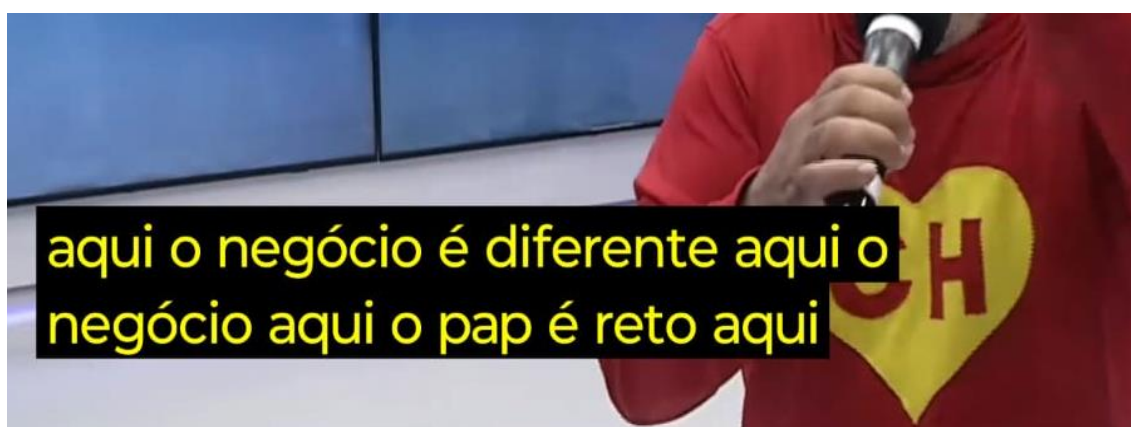
Figura 1 – Abertura do programa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=y2JhMZwBKFo>

A abertura e o nome do programa, expõe uma informalidade, e por isso, tem-se uma ideia que a comunicação é predominantemente informal. O próprio nome “povão” remete ao povo sem muita escolaridade formal e a existências de uma programação para as massa, tendendo a informalidade.

Figura 2 – Exemplo de gíria.



A gíria faz parte da linguagem informal, e nesse exemplo podemos citar a expressão “papo reto” é usada para indicar que a pessoa que fala é está sendo sincera, direta, sem rodeios ou mentiras. É utilizada para reforçar a seriedade do que está sendo dito. Nessa gíria pode-se inferir que a pessoas que fala tem respeito e seriedade é algo que ela valoriza.

Dando continuidade a significação das gírias encontradas podemos citar outras como: **é taca; aí dentro; “eita” mano; cagueta; pilora; botar catinga; mangar; engabelar; caxaprego; distrenado** entre outros.

A gíria “**é taca**” significa que é difícil para adquirir ou conquistar algo, mas pode usada em outros sentidos, como no caso de agressão física extrema direcionado para um pessoa ou algo que acontece como uma reação predispostas.

“**Aí dentro**” pode ter vários significados, como uma forma de responder a uma provocação, de expressar estranheza ou de negar algo a alguém devolvendo a provocação, negação. Essa gíria também expressa uma resposta a alguém que fala um besteira, algo difícil de se tornar verdade. Outro significado para essa giram remete ao algo de baixo calão, pornográfico, versão negada para quem fala.

“**Eita mano**” é uma gíria equivalente a “nossa mano”, demonstrando um espanto, algo inesperado, uma reprovação para o ato de alguém ou de alguma coisa.

“**Cagueta**” é uma gíria que significa delatar, dedurar, denunciar, dedo-duro, fofoqueiro, X-9. Cagueta também é usada para se referir a uma pessoa que é fofqueira ou que faz intrigas entre pessoas. É importante informar que essa gíria só foi registrada uma única vez dentro da amostra dos programas escolhidos para esse estudo.

“**Pilora**” no masculino, “piloro” faz referência a uma parte do estômago ou a um estreitamento da abertura do estomago e o intestino delgado. “Pilora” no feminino, significa passar mal, que desmaiou ou está com vertigem. Em síntese, pilora significa passar mal em qualquer situação.

“**Botar catinga**” a referida gíria tem como significado atrapalhar, bagunçar ou impor barreiras, colocar mal gosto em algo, torcer para algo dar errado, se desfazer de alguma coisa ou de alguém. É importante relatar aqui que a palavra catinga pode ter outros significados, como: cheiro desagradável ou nauseante, transpiração malcheirosa.

“**Mangar**” é uma gíria informal que significa zombar, fazer graça, brincar, caçoar, debochar, escarnecer, gozar, motejar, troçar ou zombular de algo ou alguém.

“**Engabelar**” é considerado uma forma ardilosa para enganar alguém com alguma coisa. Faz-se alguma coisa boa para alguém com o intuito de conseguir vantagens indevidas. Vale ressaltar aqui que a palavra engabelar é uma palavra que esta dicionarizado como verbo, mas no contexto de expressão adquiriu significado de gíria. A utilização da palavra engabelar, por vezes provoca risos em quem escuta e não sabe o que significa.

“**caxaprego**” a expressão é a junção das palavras caixa e prego, é uma expressão coloquial que adquiriu significa de uma gíria com significado de um lugar afastado, de difícil acesso. Pode ser usada para mandar alguém para o inferno. Lugar distante, difícil de encontrar ou chegar lá.

“**Distrenado**” é usado para alguém que passou por um constrangimento e ficou sem saber como agir e por isso se envergonhou, se intimidou ou ficou constrangido com a situação ao qual foi exposta.

Todas as gírias citadas se manifestaram entre outras palavras com seus sentidos literal, corroborando o que afirma Mattoso Câmara Jr (1986, p. 127-8), quando afirma que a gíria “coexiste ao lado dos vocábulos comuns da língua”. Nesse aspecto as palavras no seu sentido literal e as gírias faz a comunicação fluir e atender seu princípio primordial, proporcionar comunicação.

Partindo do entendimento de Preti e Câmara Jr., as gírias nascem nos grupos restritos e o uso as leva para os falantes da linguagem geral do dia a dia, perdendo suas características de gírias, saindo dos grupos estigmatizados e se incorporando ao linguajar corrente do dia a dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No programa televisivo alvo da pesquisa, encontrou-se um corpus significativo para desenvolver a pesquisa, destacando que a linguagem predominante no programa é informal. É importante lembrar que a gíria está no campo da linguagem informal, diferenciando em um aspecto visível, que a gíria está mais “viva” em determinados grupos que apareceram nas reportagens, como grupos de pessoas que praticaram crimes diversos ou situações de baixo calão.

A pesquisa atingiu seu objetivo ao coletar uma amostra de gírias comum tanto nas falas do referido programa “Ronda do Povão”, sendo que também é comum a utilização dessas gírias por pessoas em outros ambientes como nas ruas, supermercados, padarias e farmácias etc. corroborando o que diz os teóricos que se dedicam ao estudo das gírias.

As gírias coletadas tiveram seus significados apresentados e contextualizados com a situação em que foram produzidas, sintonizando com os objetivos mais específicos da pesquisa.

A pesquisa apresenta como limitação não estabelecer a provável classe econômica e a escolaridade dos falantes que produziu as gírias, pois ora o pessoal componente da estrutura do programa utiliza gírias ora as pessoas alvo das reportagens fazem uso das gírias.

Sugere-se que outras pesquisas consigam catalogar gírias que possam influenciar na escolha pela utilização de determinadas gírias em detrimento de outras, identificar a

escolaridade e a classe econômica de que a utiliza, uma vez que as gírias inicialmente nascem nos grupos e depois se dissipam para grupos maiores.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M., LAGARES, X. C. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 43.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MATTOSO CAMARA JR, J. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986. 262p

PRETI, Dino. A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. In _____ **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: Universidade de São Paulo, 1984, p. 1-9.

PRETI, Dino. O vocabulário técnico, a gíria e a linguagem obscena: perspectivas sociolinguísticas de seu estudo. In: _____ **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: USP, 1984, p.11-37.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Natanael Campos da Silva, professor de Língua Portuguesa no (CETI) C Mons. Cícero Portela Nunes. Forma em Letras Língua e Literatura Portuguesa e Francesa pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Pós-graduando em Língua Portuguesa. Desenvolve projeto de leitura “Meu Livro Adotivo” no mesmo.

João Gabriel Pereira da Silva, Cibeli Oliveira de Melo Rocha, Lucas de Sousa Moraes Dias e Yapoara Leal Sousa: alunos do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral no CETI – Mons. Cícero Portela Nunes.

CONFIGURAÇÃO DE UMA CARTILHA PARA O ENSINO DO PROJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Shirlei Marly Alves (Universidade Estadual do Piauí)
shirleimarly@ccm.uespi.br

RESUMO: Neste artigo apresentamos o contexto de elaboração de um material didático em formato de cartilha, destinado a orientar professores e estudantes da Educação Básica para a produção de projeto de pesquisa, como atividade inserida no projeto da *Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLUPI)*, desenvolvida em escolas públicas das redes estadual e municipal no ano de 2024. Com base nas orientações de Leffa (2007), explicam-se as diretrizes que nortearam a produção do material, o qual se caracteriza por uma abordagem ancorada nas experiências prévias dos usuários e na interlocução como elementos motivadores e ainda por injunções que incitam os estudantes a aplicarem os conhecimentos construídos.

Palavras-chave: educação básica; pesquisa científica; olimpíada científica de língua portuguesa do Piauí; cartilha da OCLUPI.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2023, inscrevemos o projeto da *Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí “Saberes e Dizeres do Nosso Povo (OCLUPI)”* na Chamada CNPq/MCTI nº 03/2023, auferindo aprovação e obtendo recursos de financiamento e bolsas de Iniciação Científica Jr. para estudantes da Educação Básica. A proposta se enquadrava, conforme a Chamada, na “Linha 3 – Olimpíadas Regionais ou Nacionais em suas primeiras edições, alínea b: Olimpíadas Regionais, que prevê a participação de alunos de pelo menos 5 (cinco) municípios distintos e que não possam ser caracterizadas como olimpíadas nacionais”.

Na rede estadual do Piauí, conforme dados da SEDUC-PI, há 654 escolas, o que prenunciava o envolvimento de um número expressivo de professores, professoras e estudantes como público-alvo da proposta. Nosso projeto previa a participação de professores, professoras e estudantes dos 224 (duzentos e vinte e quatro municípios do Piauí), tendo, portanto, abrangência circunscrita ao Estado, o que a caracteriza como olimpíada regional.

Como objetivo geral, a OCLUPI visa fomentar, na Educação Básica, o ensino de língua portuguesa orientado pela pesquisa científica, com exploração de aspectos das culturas locais, fortalecendo os vínculos identitários e o desenvolvimento do senso crítico

dos estudantes. Como objetivos específicos, o certame previa, junto a professores, professoras e estudantes de Língua Portuguesa na Educação Básica, o seguinte: desenvolver ações que conduzissem os estudantes a compreenderem os princípios filosóficos e metodológicos que orientam a produção de conhecimentos científicos; planejar atividades de pesquisa associadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa e suas literaturas na Educação Básica, explorando elementos das culturas locais associados a práticas de linguagem (incluindo a arte da palavra) com uma visão de descoberta; ampliar e produzir conhecimentos acerca dos usos da linguagem nas diferentes comunidades (urbanas, rurais, ribeirinhas), bem como a produção artística expressa por meio da palavra; construir bancos de dados de língua falada, ensejando a disponibilização para futuras pesquisas na área; planejar e disponibilizar acervos oriundos das descobertas científicas, enriquecendo o acervo escolar e de outras entidades comunitárias; desenvolver leituras de textos científicos com o propósito de angariar fundamentos para a atividade de pesquisa e produzir e publicar, em revistas acadêmicas e/ou de divulgação científica, as ações de pesquisa realizadas, desenvolvendo o letramento científico dos/as estudantes.

Em se tratando de uma proposta ligada ao ensino de língua portuguesa, os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos pelos participantes deveriam, necessariamente, ter como objeto de estudo a língua em suas diversas manifestações, incluindo as de cunho artístico (literaturas e outras) em diversos gêneros textuais, estando em convergência com as temáticas a serem estipuladas em edital¹.

Assim, conforme o estipulado no item 1.1 da Chamada CNPq/MCTI nº 03/2023, a proposta da OCLUPI apresentou potencial para favorecer, na Educação Básica, estudos sobre a linguagem/língua que superassem a mera reprodução ou exercício de análise dos usos linguísticos conforme preceituado em livros e outros materiais didáticos, avançando para o caminho da investigação científica orientada para as práticas sociais de linguagem presentes no cotidiano das diversas comunidades piauienses. Desse modo, propiciar-se-ia aos professores, professoras e estudantes a produção sistematizada de conhecimentos a partir de projetos de pesquisa elaborados em colaboração, o que enseja a superação de visões enviesadas e redutoras sobre o que significa fazer ciência no ambiente escolar.

A língua em suas diferentes manifestações, tomadas como objeto de estudo, propicia uma visão pluralista, aberta, multifacetada, o que contribui sobremaneira para a superação de determinados preconceitos que, tradicionalmente, ainda se cultivam nas escolas sobre

¹ Uma amostra desses trabalhos consta nesta Seção 2, antecedendo nosso artigo.

saberes e dizeres manifestos em língua portuguesa, principalmente quando se trata de grupos sociais historicamente marginalizados ou invisibilizados pelo *status quo* vigente.

Um amplo leque de temas de pesquisa poderia ser explorado pelos participantes, o que favoreceu uma aproximação interessada e curiosa de aspectos do cotidiano das comunidades que, muitas vezes, passam despercebidos pela escola, desconsiderando-se a riqueza de aprendizados que podem ser auferidos quando se adota a pesquisa como trilha de ensino e aprendizagem. Assim, os diferentes falares; o léxico marcado de um grupo social; as narrativas ancestrais guardadas e em risco de desaparecer; as mudanças linguísticas em curso; a gramática dos textos religiosos de diferentes matrizes; a influências de outras línguas; os dialetos de contato; a literatura de cordel; as línguas indígenas e de outros povos originários; as expressões ritualísticas em comunidades quilombolas, entre outras, são temáticas que podem ser exploradas em projetos de pesquisa cientificamente conduzidos, com potencial para promover práticas interdisciplinares, envolvendo diferentes campos de conhecimentos, como Arte, Geografia, História, Sociologia. Desse modo, desenvolve-se o espírito inquiridor nos estudantes, a curiosidade científica, a produção situada de conhecimentos, consolidando-se compreensão de que conhecer está muito além de simplesmente obter informações, contribuindo ainda para o amadurecimento do raciocínio analítico rigoroso e também para a produção oral e escrita em gêneros textuais próprios da ciência.

A proposta da OCLIPI constitui um projeto piloto no estado do Piauí. Embora já tenhamos participação em outras olimpíadas piauienses, esses certames, focados em atividades envolvendo habilidades de leitura e escrita, não se enquadram no status que a Chamada CNPq/MCTI nº 03/2023 denominava “Olimpíadas Científicas como instrumento de popularização da ciência.” Desse modo, a OCLIPI é pioneira na área de Linguagens – Língua Portuguesa, por seu viés científico, não havendo, portanto, precedentes de certames anteriores no estado.

No bojo do projeto da OCLIPI, elaboramos uma cartilha como material didático especialmente destinado a orientar os participantes na compreensão e na construção de projeto de pesquisa, fundamental para o desenvolvimento das atividades previstas no certame.

2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A proposta de uma olimpíada científica se vincula aos estudos que vimos desenvolvendo em nível de Iniciação Científica, com estudantes mulheres bolsistas do

curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, tendo como objeto de estudo pesquisas desenvolvidas por professores da Educação Básica (graduação e mestrado)², bem como à orientação de trabalho de conclusão de curso cujo objetivo foi analisar de que modo as orientações para a pesquisa se fazem presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa e em que medida contribuem para o desenvolvimento da atitude científica no Ensino Fundamental³.

Nesse sentido, comungamos com a visão de estudiosos cujas reflexões têm dado sustentação a nossas pesquisas e, conseqüentemente, a esta proposta, fundamentando o amadurecimento de nossa visão acerca da atividade de pesquisa como basilar para que a educação escolar possa, de fato, contribuir para desenvolver a visão crítica e a autonomia nos/nas estudantes, tornando-os/as sujeitos aptos a intervir em seu meio social para refletir sobre ele e propor transformações condizentes com o bem comum.

Ressalta-se que é comum se associar a educação científica apenas ao âmbito das ciências da natureza, visão possivelmente atrelada a uma consideração restrita da definição de ciência calcada em preceitos positivistas, nos quais se olha com certa desconfiança para as reivindicações de ciência no que diz respeito aos estudos das ciências humanas e sociais⁴. Em outra direção, corroborando Perini (1998), Travaglia (2016) e Foltran, Knöpfle e Carreira (2017), consideramos que o estudo da linguagem tomada como objeto de investigação científica na Educação Básica pode muito contribuir para que a legitimidade das ciências humanas seja reconhecida e compreendida já na escola, com potencial para fomentar o interesse dos/as estudantes para as profissões e atividades científicas da área.

Considera-se ainda que, especificamente, no ensino de português, tradicionalmente, os/as estudantes são chamados a aprender e apreender o funcionamento da língua escrita culta e, muitas vezes, a memorizar regras, sem serem instados a investigar, refletir ou discutir esses usos. O trabalho com a literatura e artes congêneres, por sua vez, nem sempre propicia o conhecimento do que é produzido em âmbito local, preferindo-se a leitura

² Projeto “A pesquisa na Licenciatura em Letras Português da UESPI – *Campus Clóvis Moura*: temas, objetivos, métodos e contribuições para a Educação Básica” (Edital PROP Nº 02/2022); Projeto “Produção de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa em TCCs de licenciatura em Letras: temas, objetivos, métodos e contribuições para a Educação Básica” (Edital FAPEPI Nº 004/2022); Projeto “Investigações no Mestrado em Letras da UESPI: temas, objetivos, métodos e vinculações com o ensino de línguas na linha de pesquisa *Estudos da Linguagem*” (Edital PROP Nº 02/2023).

³ TCC intitulado “O despertar para a pesquisa no Ensino Fundamental: orientações e práticas no ensino de Língua Portuguesa”, com pesquisa desenvolvida pela licencianda Luana Ferreira dos Santos, no curso de Letras Português da UESPI - *Campus Clóvis Moura*.

⁴ “O debate epistemológico que se instaura acerca da construção do conhecimento científico vincula-se, antes de tudo, ao fato de que o objeto das ciências sociais é o homem, um ser de relações, dinâmico, histórico, social, diferente da natureza, inerte e passiva, conforme considerado pelo paradigma clássico.” (cf. ALVES, Shirlei Marly. O ato ético responsável na pesquisa colaborativa educacional. *Revista Intersaberes*, v. 17, n. 40, p. 189-107, jan./abr. 2022)

dos textos consagrados do cânone nacional, principalmente, no Ensino Médio. Nesse sentido, a aula de português típica não cultiva um ambiente onde vicejam perguntas curiosas ou dúvidas, tampouco se abre para a penetração das práticas languageiras que consolidam as relações sociais das comunidades do entorno escolar, visto que elas não constam em livros didáticos. Nesse cenário, desenvolve-se uma prática pedagógica em que o professor, muitas vezes, apenas reproduz o conteúdo presente nas teorias ou nos manuais, e os/as estudantes não encontram na escola um ambiente que lhes permita ressignificar suas experiências de vida a partir de uma visão científica.

Outrossim, é comum se observar que, quando o ensino de língua portuguesa inclui a atividade denominada “pesquisa”, geralmente se restringe a orientar os/as estudantes para a busca de informações disponíveis sobre um determinado tema ou acontecimento e elaborar, como produto, um resumo dos dados encontrados, sendo que esse tipo de orientação induz muitos/as à improdutiva prática de “copiar e colar”, sem reflexão, análise e questionamentos, ou seja, descaracteriza-se completamente o significado de pesquisar no sentido científico do termo. Percebe-se que isso se atrela à perspectiva tradicional ancorada na transmissão ou repasse de conhecimentos do professor para os estudantes⁵, aliadas à falta de direcionamento para práticas pedagógicas reflexivas, em que o aprendiz se torna co-construtor de conhecimentos. Evidencia-se, pois, que o modelo tradicional de ensino de língua portuguesa não se respalda na perspectiva científica, e sim em um conhecimento estático, não suscetível às transformações, refletindo desatualização com os avanços das ciências da linguagem. Em oposição, quanto ao desenvolvimento crítico do aluno, a formação de uma atitude científica diante do fenômeno linguístico se dá a partir de “ensinar o aluno a pensar, a raciocinar”. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico.” (Travaglia, 2016, p. 20).

A pesquisa influi de maneira positiva para o aperfeiçoamento de metodologias e práticas educativas no ambiente escolar pautadas pela criticidade e ações reflexivas diante da vida social, porque contribui para o/a estudante não apenas apropriar-se dos conhecimentos, mas, sobretudo, para tornar-se apto/a a também produzir conhecimentos, com o cultivo da curiosidade intelectual, da investigação e da análise rigorosa e crítica.

Importante ressaltar que pesquisar implica em envolver-se em práticas de letramento científico, que implicam um contato intenso com a leitura e a escrita de gêneros textuais como projetos, relatórios, artigos, textos de divulgação além do acesso a múltiplas bases de dados, a serem apropriados em outra perspectiva – a de um projeto de construção de

⁵ Denominada por Paulo Freire de educação bancária.

conhecimentos. Ainda: indivíduos letrados cientificamente ascendem “à compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 335), bem como ao “entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente e perpassa pelo reconhecimento de que quase todo fato da vida de alguém tem sido influenciado, de alguma maneira, pelas ciências e tecnologias” (Sasseron; Carvalho, 2008, p. 335).

Na perspectiva de Freire (2002), educar com/pela pesquisa rompe com a concepção do ensino enquanto processo de instrução e neutralidade, visto que se busca desenvolver o lado crítico e a curiosidade nos participantes dos processos em um contexto no qual esses atores criem situações de problematizações acerca dos saberes, com momentos de contestação. Dessa forma, Freire (2002, p. 32), ao expor que “ensinar exige pesquisa”, apresenta o ato de pesquisar, de investigar, de analisar a realidade dos/com os estudantes como aliado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a investigação torna-se um princípio para ensinar e para aprender.

Devido a sua importância, a prática de pesquisa no espaço escolar como recurso de aprendizagem de língua materna é indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devendo ser desenvolvida logo nos primeiros anos. De maneira geral, o documento contempla a formação investigativa nos jovens, orientando que o desenvolvimento de trabalho com práticas de pesquisas representa um recurso de aprendizagem fundamental, uma vez que possibilita a interação de maneira crítica com diferentes conhecimentos e fontes de informação, o que fomenta a produção de novos saberes e assegura aos/às estudantes do Ensino Fundamental o desenvolvimento autônomo e contínuo ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018).

No que tange ao cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa, observa-se que ainda se mostra cheio de entraves e desafios, com destaque para a precária formação do sujeito reflexivo, que relaciona o conhecimento escolar com a sua realidade. Nesse contexto, o desenvolvimento de habilidades que envolvam a formação de um indivíduo crítico ainda não é uma rotina comum nas escolas brasileiras. Sob esse prisma, Marcos Bagno (2014) destaca que o ensino de Língua Portuguesa ainda acontece com base em preceitos que destoam da aprendizagem investigativa de cunho científico.

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científico, e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos *gramáticos tradicionais*,

exatamente oposta a dos *linguistas*, que são os cientistas da linguagem. (Bagno, 2014, p. 65).

Travaglia (2016), ao tratar dos objetivos do ensino de língua materna para falantes nativos, aponta que propor atividades que levem o/a estudante a refletir criticamente sobre a língua que domina é importante para o desenvolvimento de habilidades do futuro cientista. Nesse sentido, adotar em sala de aula a perspectiva científica como meio de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa é essencial para o desempenho dos educandos, tendo em vista que o desenvolvimento dessas competências contribui para participarem de maneira ativa na (re)construção do conhecimento, além de desenvolver as habilidades comunicativas. Por conseguinte, pode-se perceber que esse recurso, realizado em sala, representa um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessas postulações, a proposta de Olimpíada Científica de Língua Portuguesa visa contribuir para ampliar o domínio da ciência para o âmbito dos estudos da linguagem em suas múltiplas manifestações, disseminando o espírito científico para além das áreas tradicionalmente tidas como o domínio da ciência “dura”, como biologia, química, física, matemática. Em decorrência, entre os/as estudantes, a compreensão de que também se faz ciência sobre as línguas e suas manifestações culturais contribui para uma compreensão ampliada e desmistificadora do fazer científico.

De modo a facilitar o trabalho de professores e estudantes no passo inicial de uma pesquisa, a elaboração do projeto, organizamos uma cartilha, descrita no item a seguir. Esse material foi disponibilizado em formato impresso e PDF para todos os participantes do certame, bem como foi enviado um exemplar para a biblioteca das escolas onde as atividades se desenvolveram.

3 A CONFIGURAÇÃO DA CARTILHA

A produção da Cartilha da OCLUPI se assentou no princípio de que um material didático precisa estar em consonância com os propósitos de um projeto que atenda às necessidades do par pedagógico professor-estudante, conforme aponta Leffa (2007, p. 11):

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas.

A cartilha foi então pensada e planejada para uma dinâmica de ensino e aprendizagem focada na pesquisa a ser desenvolvida no âmbito do componente de Língua Portuguesa, em total consonância com a proposta da OCLIPI. Na figura 1 tem-se a capa desse material.

Figura 1 – Capa da Cartilha da OCLIPI⁶



Fonte: Alves (2024)

Outro elemento fundamental que conduziu a produção da cartilha foi o tipo de relação que se pretendia com o seu público-alvo mais sensível – o estudante da Educação Básica não familiarizado com a atividade de pesquisa. Assim, estrategicamente, o material foi construído estabelecendo uma relação próxima a amigável, que já se inicia na Apresentação, com a presença de uma personagem (professora) envolvente e motivadora, que atua como “guia” no percurso de ensino e aprendizagem.

⁶ A cartilha disponível está disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1URI92C02zOYpdUZ1aeLLqM2f364s-paK/view?usp=sharing>.

Figura 2 – Apresentação da Cartilha da OCLIP1

Sou a professora Olímpia. Estarei com você nesta viagem pelo universo da ciência, vamos viver essa aventura juntos, já pensou! Por ser uma educadora apaixonada pela língua portuguesa, uma língua cheia de riquezas e curiosidades interessantes, estou aqui para conduzir você nesta expedição, que irá desbravar o campo científico da pesquisa, explorando o universo da língua portuguesa. Vamos fazer uma viagem fantástica e seguir em busca de um 'tesouro desconhecido'.

Para isso, montei um roteiro de viagem que inclui todos os estudantes, uma verdadeira expedição multidiversa e multi cooperativa. Veja que bacana! Vamos em busca dos saberes linguísticos e das manifestações culturais das comunidades falantes, para descobrirmos como as relações sociais e humanas se estabelecem por meio da língua portuguesa falada, escrita e oralizada.

A partir de agora, você está ingressando em uma viagem incrível pelo mundo da ciência, então podemos dizer que acaba de se tornar um aspirante a cientista. Parabéns!


Então, como esta será uma jornada incrível, cheia de novidades e com desafios interessantes, apresentamos esta cartilha que irá servir como um mapa de roteiro, para que não se perca no caminho e não desvie da sua rota, até porque você está adentrando a um fascinante mundo de descoberta da pesquisa científica que envolve a língua portuguesa.

Agora é hora de seguir em frente! Pegue sua mochila e coloque os seus instrumentos de pesquisa: livros, lupa, caneta, bloco de anotação e o celular para acessar à internet, fazer pesquisas interessantes, gravar vídeos, depoimentos etc.

Lembre-se: o conhecimento é muito importante, por isso vamos em busca dele!

Boa leitura e ótima jornada de pesquisa!

Professora Olímpia




Fonte: Alves (2024)

Leffa (2007) ressalta que todo material didático deve estar em consonância não apenas com o conhecimento a ser desenvolvido, mas, sobretudo com o perfil dos aprendizes a que se destina. O autor usa ainda a figura do andaime, enfatizando que aquilo que o aluno já sabe deve servir como suporte para aquilo que ainda vai aprender, e esse aspecto não pode ser desconsiderado na elaboração de materiais didáticos. Nesse sentido, as orientações da cartilha se associam a conhecimentos e experiências que já fazem parte do repertório dos estudantes, de modo que estabelecer os nexos necessários entre o que já sabem sobre pesquisa e o que se visa que alcancem no que diz respeito à metodologia científica, como se verifica nos excertos a seguir.

Figura 3 – Orientações da Cartilha da OCLUPI

1. O QUE É PESQUISA CIENTÍFICA?

Leia a seguinte tirinha e reflita:




Como você percebe no diálogo entre Amanda e Lucas, a curiosidade é natural em todos nós, levando-nos a descobrir fenômenos que, mesmo estando presentes nos cotidiano, passam despercebidos.

Porém, em algum momento, com um olhar mais atento, surge a curiosidade de saber mais. Foi, pois, a curiosidade que mobilizou Amanda e Lucas a decidirem realizar uma pesquisa científica.

Para isso, é fundamental saber o que é e como se desenvolve uma pesquisa científica?

Exemplo 1 - Análise quantitativa

Digamos que Ana, estudante da 1ª série do Ensino Médio, está participando de uma Olimpíada Científica e realizou uma pesquisa sobre quais bairros da cidade de Campo Maior, no estado do Piauí, onde mora, têm nome de origem indígena.



Para isso, elaborou uma pergunta norteadora e buscou informações nos livros da biblioteca da escola, pesquisou na internet, elaborou questionários com perguntas sobre o tema, para serem respondidos por cinco professores de língua portuguesa e cinco professores de história. Com as respostas dos questionários em mãos, organizou, analisou e sistematizou todas as informações.

Em seguida construiu gráficos, colocando a quantidade de bairros com nomes de origem indígena e seus respectivos significados, e analisou os dados com base nas fontes pesquisadas. Ao final, produziu um texto científico, descrevendo como desenvolveu a pesquisa, as fontes que usou, os sujeitos

Fonte: Alves (2024)

A inclusão de personagens no material foi também ancorada no ordenamento de atividades baseado nos eventos instrucionais de Gagné (apud Leffa, 2007), entre os quais está “Garanta atenção”, em que se busca despertar da curiosidade do aluno para o tópico da atividade. Nesse sentido, se conta uma história, apresenta-se uma ilustração, faz-se uma analogia, cita-se um pensamento interessante.

Nesse sentido, a Cartilha da OCLUPI explora uma narrativa em que dois estudantes, Amanda e Lucas, se veem desafiados a empreenderem uma trajetória de pesquisa que se inicia a partir da curiosidade sobre palavras que desapareceram, os arcaísmos. Do mesmo modo, na explicação sobre a pesquisa quantitativa, cita-se o caso de uma estudante que participa de uma olimpíada, em analogia com a própria situação vivenciada pelos usuários da cartilha.

Ainda segundo as orientações de Leffa (2007, p. 28),

Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadias.

Com essa perspectiva, um estudo aprofundado sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa científica se fez necessário a fim de, sobretudo, propiciar aos professores e estudantes da Educação Básica orientações seguros, sem cair em

simplismos que deturpassem a natureza da atividade. Na figura a seguir, atente-se para o modo como é explicada a fase de coleta de dados:

Figura 4 – Explicação sobre coleta de dados na Cartilha da OCLIPI

OBSERVE ESTA IMAGEM

JOGO ADEDONHA
Cidades com a letra "B"



Você conhece o jogo da adedonha? Acredito que sim! Quem nunca brincou desse joguinho que mistura diversão e conhecimento? Pois bem, a adedonha é um jogo de memória que envolve ortografia, conhecimentos gerais e muita agilidade.

Perceba que, na imagem, os jovens precisam coletar palavras da língua portuguesa, selecioná-las conforme a letra da vez e depois registrar essas palavras na cartela do jogo. O vencedor será quem acertar a maior quantidade de palavras.

Os procedimentos desse jogo têm muita a ver com a pesquisa científica, pois, após a escolha do tema, é necessário coletar, selecionar e organizar dados para serem registrados, observados e analisados com a finalidade de atender a um objetivo.

Durante o processo de pesquisa, a coleta de dados é um passo que requer muita atenção, pois embasará seu estudo. Os dados constituem a "matéria-prima" da sua pesquisa.

Neste capítulo, vamos explorar diversas formas de coleta de dados para estudo científico, bem como a importância de uma boa fundamentação teórica com a devida atribuição de créditos às publicações utilizadas na pesquisa.

Organizamos o conteúdo em tópicos para que você assimile melhor, mas lembre-se de que eles dialogam e se complementam durante todo o processo.

38

Fonte: Alves (2024)

Outro evento que compõe as postulações de Gagné (apud Leffa, 2007) para o ordenamento de atividades em material didático diz respeito a "Ação o conhecimento prévio", ou seja, é necessário, nas atividades programadas, fazer os alunos pensarem sobre o que já sabem, relacionando a atividade nova a situações e conhecimento familiares aos aprendizes, conforme se observa no excerto da figura 4.

Ainda, na confecção da cartilha da OCLIPI, foram seguidas as orientações de Gagné (apud Leffa, 2007), em seus postulados sobre como ordenar atividades em materiais didáticos, com o evento "Solicite desempenho", cujo propósito é manter a participação ativa dos alunos, solicitando-lhes a execução de tarefas relacionadas ao que estejam aprendendo.

Figura 5 – Proposta de tarefas na Cartilha da OCLIPI

ATIVIDADE 1 - ESTUDO DE CASO INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA

2. Veja alguns passos para seguir a trilha da pesquisa científica:

Q Definição de um tema Q Questão norteadora
Q Aplicação de instrumental para coletar dados Q Realização da pesquisa
Q Definição de uma metodologia Q Observação

Com base nessa informação, elabore um roteiro, colocando em ordem os passos da pesquisa na figura a seguir.

1 _____ 4 _____
2 _____ 5 _____
3 _____ 6 _____

26

ATIVIDADE 2 - FAZENDO A ESCOLHA CERTA DO TEMA

Destaque o encarte abaixo e recorte a figura do dado. Com o dado em mãos, jogue-o para responder às perguntas a seguir, conforme a face do dado que aparecer a cada vez que for lançado. Vamos lá!

1. QUAIS TEMAS ESCOLHERIA PARA DESENVOLVER SUA PESQUISA? LISTE 5 (CINCO) PALAVRAS-CHAVE RELACIONADAS AO TEMA ESCOLHIDO.

2. CITE 3 (TRÊS) PASSOS IMPORTANTES PARA A ESCOLHA DE UM TEMA DE PESQUISA.

3. APÓS A ESCOLHA DE UM TEMA DE PESQUISA, O QUE O PESQUISADOR DEVE FAZER?

4. COMO SABER SE UM TEMA DE PESQUISA É RELEVANTE ?

5. COMO AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE UM TEMA DE PESQUISA ?

6. SE VOCÊ FOSSE UM ORIENTADOR DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA, QUAIS AS PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES DARIA PARA O SEU ORIENTANDO SOBRE A ESCOLHA DE UM TEMA DE PESQUISA?

35

Fonte: Alves (2024)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da OCLIPI, a longo prazo, espera-se que os/as estudantes pesquisadores, compreendendo os princípios e os procedimentos da pesquisa científica, se engajem em ações pesquisa no ambiente acadêmico e desenvolvam seus potenciais, fortalecendo a comunidade científica que atua na área de Letras/Português e congêneres.

Os resultados esperados se delineiam em uma percepção mais abalizada por parte dos estudantes quanto aos usos linguísticos em diferentes instâncias sociais, aguçando o olhar para além do aspecto estritamente linguístico, incluindo dimensões de ordem cultural, histórica, ideológica, implicadas nas práticas sociais de linguagem. Assim, envolvendo-se com as descobertas inerentes à pesquisa científica, podem desenvolver suas percepções sobre o que significa aprender construindo conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Shirlei Marly. O ato ético responsável na pesquisa colaborativa educacional. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 189-107, jan./abr. 2022.

ALVES, Shirlei Marly. **Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLIPI): Dizeres e Saberes do nosso povo**. Teresina: Instituto Kanero, 2024.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola. O que é como se faz.** 26. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental. Brasília, 2018.

FOLTRAN, Maria José; KNÖPFLE, Andrea; CARREIRA, Marcos. A gramática como descoberta. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, p. 27-47, jul./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEFFA, Vilson (org.). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

PERINI, Mário Alberto. Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 12, p. 23-32, jul./dez.1998.

SANTOS, Luana Ferreira dos. **O despertar para a pesquisa no ensino fundamental:** orientações e práticas no ensino de Língua Portuguesa. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2023.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-52, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CRENCIAIS DA AUTORA

Shirlei Marly Alves é doutora em Letras/Linguística (UFPE). Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas (LEIA). Pesquisa a atividade de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. É autora e coordenadora do Projeto Olimpíada Científica de Língua Portuguesa do Piauí (OCLUPI).

