



ELIENE POTIGUARA:
resistência, Igualdade, Justiça.

THEO DE MELLO:
esperança, arte, cultura

XIV SEMANA
DE LETRAS

A palavra em ação se transforma

PAULO FREIRE:
Educação, ensino, aprendizagem.

PAULO GUSTAVO:
Respeito, Igualdade, Jus

CLÁRIA MARIA
Comunicação, Luta e Pioneirismo.

CAROLINA MARIA DE JESUS:
Igualdade, reconhecimento.

CADERNO DE RESUMOS

2023



Edições
LATINITATES



Colegiado
de
Letras

Weberson Fernandes Grizoste
(Org.)

**CADERNO DE RESUMOS
DA
XIV SEMANA DE LETRAS**

<https://letrascsp.weebly.com/>

ISBN: 978-65-981228-0-5

Arte da capa: Everton Marialves Auzier
Diagramação: Weberson Fernandes Grizoste

Universidade do Estado do Amazonas
Centro de Estudos Superiores de Parintins
Colegiado de Letras
Edições Latinitates
Parintins – AM
2023

Ao **Aldenor Hatta**,
exemplo de disciplina e
cordialidade esmerada aos
docentes deste Colegiado.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Wilson Miranda Lima | Governador

Carlos Alberto Almeida Filho | Vice-governador

Kuka Chaves | Secretária de Educação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

André Luiz Nunes Zogahib | Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro | Vice-Reitora

Nilson José de Oliveira Sobrinho | Pró-reitor de Admin.

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho | Pró-reitor de pós-graduação e pesquisa

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas | Pró-reitora de Ens. graduação

Darlisom Souza Ferreira | Pró-reitor de Ext. e As. Comunitários

Joésia Moreira Julião Pacheco | Pró-reitora de planejamento

Valber Barbosa Martins | Pró-reitora de interiorização

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS

Marceliano Eduardo de Oliveira | Diretor

Francisca Keila de Freitas Amoedo | Coord. Qualidade de Ens.

COLEGIADO DE LETRAS

Weberson Fernandes Grizoste | Coordenador

CENTRO ACADÊMICO DE LETRAS

Kassia Elen Farias Pinheiro | Presidente

Aldicley Moura de Negreiros | Vice-presidente

COMITÊ ORGANIZADOR

Weberson Fernandes Grizoste | Presidente

Delma Pacheco Sicsu

Dilce Pio do Nascimento

Franklin Roosevelt Martins Castro

Gleidys Meyre da Silva Maia

Maria Celeste de Souza Cardoso

Patrícia Christina dos Reis

Kassia Elen Farias Pinheiro

COMITÊ CIENTÍFICO

Weberson Fernandes Grizoste | Presidente

Delma Pacheco Sicsu

Dilce Pio do Nascimento

Francisca Keila de Freiras Amoedo

Franklin Roosevelt Martins de Castro

Gleidys Meyre da Silva Maia

Maria Celeste Cardoso

SUMÁRIO

<i>Educação, Homofobia e Diversidade Sexual</i>	4
<i>A Toada como Ferramenta Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos</i>	7
<i>Gêneros Textuais: Oficinas de Leitura e Produção Textual para Alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental</i>	10
<i>Palavras e Expressões Oriundas da Região de Juruti-Velho/PA</i>	14
<i>Aito: Língua Sateré-Mawé e Português para Crianças Indígenas em Parintins-AM</i>	17
<i>Fília: Uma Proposta de Educação Bilíngue para Surdos Universitários no CESP/UEA</i>	21
<i>Educação Bilíngue no Ensino Superior: A Relação Acadêmico Surdo/Professor Ouvinte em Sala de Aula</i>	25
<i>Latim na Escola</i>	30
<i>Processos de Formação de Palavras no Latim Clássico</i>	34
<i>Princípios da Morte Assistida de Sófocles à Sêneca</i>	38
<i>Cultura e Educação da Nobreza Feminina em Homero e Virgílio</i>	43
<i>A Originalidade de Plauto na Dramaturgia Romana</i>	48
<i>As Influências da Medeia de Sêneca no Patkull de Gonçalves Dias</i>	52
<i>As Cartas de José Célio como Narrativa de Testemunho e Experiência na Obra de Mim Já Nem Se Lembra, de Luiz Ruffato</i>	57
<i>Práticas de Leituras Literárias em Sala de Aula do 8º Ano: Percepções dos Alunos E do Professor</i>	61

<i>A Circulação e Recepção da Literatura Infantojuvenil Indígena em uma escola de Parintins.....</i>	<i>65</i>
<i>Circulação, Leitura e Recepção da Literatura Infanto-Juvenil Amazonense na Escola</i>	<i>68</i>
<i>Literatura Infanto Juvenil Indígena Amazonense: Memória e Identidade Cultural</i>	<i>73</i>
<i>Letramento Literário: A Literatura Infanto Juvenil em uma Escola De Parintins.....</i>	<i>77</i>
<i>Autonomia e Autodeterminação Indígena na Literatura de Escritores da Etnia Maraguá</i>	<i>81</i>
<i>Sobre Os Autores.....</i>	<i>84</i>

EDUCAÇÃO, HOMOFOBIA E DIVERSIDADE SEXUAL

Thaís dos Santos Castro [UEA]
Franklin Roosevelt Martins de Castro [UEA]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mostrar como a educação e diversidade sexual andam em conjunto no âmbito acadêmico. É uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e quantitativa, pois busca expor dados referentes a um questionário realizado na universidade, tratando-se do tema “diversidade e preconceito”, pelo projeto Diversidade, e de que forma as pessoas entrevistadas sofreram homofobia, além de mostrar assuntos que envolvam a temática através de artigos e livros publicados.

Palavras-chave: Educação. Diversidade Sexual. Homofobia.

INTRODUÇÃO.

A universidade é um centro de descobrimento e transformação pessoal, acadêmica ou profissional. É onde tomamos gosto por novos ares, descobrimos se é de fato o curso que queremos, o trabalho que queremos e o que seremos. Tratar do assunto “diversidade sexual” no ambiente acadêmico é delicado, mas necessário. O projeto de extensão “Diversidade: Direitos Humanos LGBTQIA+” é pioneiro, por se tratar de um assunto intrincado, foi pensado a princípio em começar a abordar o tema dentro da universidade para depois se externalizar.

No fim de março, foi realizado um questionário onde se consistia 3 perguntas “1. Você se considera =parte da comunidade LGBTQIA+?’ ‘2. Você já sofreu algum preconceito por ser LGBT?’ ‘3. Você já praticou algum tipo de homofobia?’”. A ideia a ser apresentada na semana de letras é mostrar o resultado da segunda pergunta, onde a maioria das respostas foi de terem sofrido agressão verbal da parte dos familiares, pais e até mesmo professores, além de mostrar como a educação e diversidade sexual devem andar juntas.

A educação enquanto direito de todos deve privilegiar valores de convívio entre os sujeitos, independentemente das limitações ou especificidades de cada um. Sendo sua função acolher e garantir acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. (RODRIGUES, 2017. p.7). Partindo desse pressuposto, a universidade enquanto instituição de formação acadêmica, assume uma ação fundamental para transformação

social. É claro que nessa fase o docente assume um papel de educador/mediador, não sendo mais “responsável pelo aluno”.

Segundo Louro (1997 apud JOCA, 2011. p.6) afirma que a negação de homossexuais em sala de aula acaba por limitar-se a insultos, fazendo com que os jovens se reconheçam como indesejados ou ridículos.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, como citado anteriormente, foi feita uma pesquisa no fim de março em forma de questionário, com os acadêmicos do CESP/UEA, desse modo, é utilizada também a pesquisa qualitativa e quantitativa, onde obteve-se dados a partir do questionário. Neste mês, abril, será feito um estudo mais aprimorado do assunto “Educação e Diversidade Sexual”, afim de ser mostrado na Semana de Letras a relevância do assunto, acrescentando ao tema o resultado dos questionários aplicados, especificamente a questão 3: “Você já sofreu algum preconceito por ser LGBT?”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na pesquisa de campo, aplicada no fim de março, foram respondidos 74 questionários com os acadêmicos do CESP/UEA, 45 pessoas consideram-se hétero, 20 bissexuais, 6 gays, 1 pansexual, 1 lésbica e 1 Transgênero. Dos 29 que consideram-se LGBTQIA+, 14 respondeu à pergunta “Você já sofreu algum preconceito por ser LGBT?”, de modo afirmativo, em sua maioria agressão verbal por parte dos familiares, colegas de aula e até mesmo professores.

De acordo com a Lei 10.948/2001 de autoria do ex-parlamentar Renato Simões, dá o direito da punição para toda discriminação praticada contra indivíduos homossexuais, bissexuais ou transexuais. No Brasil, é onde os números de mortes contra homossexuais ganha. Para começar a abominar esta prática, poderia ser trabalhado em escolas e universidades, além de dentro de casa, atividades que envolvam a temática. Juntar, educação mais diversidade sexual afim de ser introduzida a questão com mais afinco. É necessário começar de dentro para externalizar.

De acordo com a Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1995, Art. 5° “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos assuntos aqui expostos, remato que a educação é um direito de todo e a diversidade seja ela sexual, étnica, religiosa, etc., deve estar atrelada a ela. O que resulta destes dois pontos é, de alguma forma, a homofobia. Apesar de ser um assunto “tabu” em tempos atuais, ressalto que é necessário ser discutida a questão. Como já citado inicialmente, a universidade é para muitos um lugar de transformação e revelação.

Dessa forma, fazer a junção da educação e diversidade sexual na universidade é crucial para o desenvolvimento das pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+. Saber que aprender é um direito de todos, já eliminando possíveis casos de homofobia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JOCA, Alexandre Martins; REIDEL, Marina; TORRES, Marco Antônio.

Educação e Diversidade Sexual. TV

Escola. Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Gabriella ElderetI; OLIVEIRA, Valeska Maria Flores de.

Gênero, diversidade sexual e

educação. Rio de Janeiro: Eulim, 2018. 280 p.

MEIRA, Celio Silva; AMORIM, Celeste Dias. **Homofobia e educação:**

algumas reflexões. Bahia, Seminário

Gepráxis, 2017. P.479-493.

RODRIGUES, Beatriz. **Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar.**

Belo Horizonte, 2017, vol.2, n.6. ISSN

2526-1126. [http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/03-](http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/03-DIVERSIDADE-SEXUAL-GÊNERO-E-INCLUSÃO-ESCOLAR.pdf)

[DIVERSIDADE-SEXUAL-GÊNERO-E-INCLUSÃO-ESCOLAR.pdf](http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/03-DIVERSIDADE-SEXUAL-GÊNERO-E-INCLUSÃO-ESCOLAR.pdf)



A TOADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Diohanna Araújo de Souza [UEA]

Maria Celeste de Souza Cardoso [UEA]

Resumo: O presente resumo expandido aborda sobre as toadas como uma possível ferramenta Pedagógica na educação de jovens e adultos, com o objetivo de promover no processo de ensino aprendizagem um recurso oriundo do contexto da realidade, como o festival folclórico. Para isso apresenta autores como Valentin; Carvalho e Butel que tecem sobre a temática proposta.

Palavras-chave: Toada. Educação. Ferramenta. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende investigar o mecanismo de se utilizar as toadas como recurso pedagógico no âmbito educacional, uma vez que, insere de forma significativa a cultura folclórica como ferramenta pedagógica. A importância se dá, ao levar para sala de aula uma cultura tão marcante que envolve histórias e costumes de povos que são desconhecidos e desvalorizados por próprios indivíduos oriundos desta cultura.

O interesse acerca desta investigação surge pelo grande sentimento nutrido pela cultura folclórica do boi-bumbá desde a infância nos currais dos bois e o acalento de que as toadas proporcionaram no vazio que a pandemia criou. Investigar a toada atrelada a EJA é uma inquietação que surge pelo estereótipo negativo criado na educação de jovens e adultos, com o desejo que provocar e produzir descobertas nesta modalidade de educação com as toadas.

METODOLOGIA

A temática abordada neste trabalho constitui-se da utilização de metodologias que edificaram a pesquisa, pois a presente investigação trata das toadas de boi-bumbá no âmbito educacional, atrelado a isso, o partilhar de vivências dos sujeitos da pesquisa e a inserção do expoente cultural como valorização na sala de aula. Por se tratar de um estudo social e cultural, a pesquisa será de natureza qualitativa, bibliográfica e documental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao norte do país, no Estado do Amazonas à aproximadamente 369 km de Manaus, está localizado o município de Parintins, onde ocorre a maior manifestação folclórica a céu aberto, o Festival de Parintins, patrimônio imaterial do Brasil, que atrai olhares de turistas de várias partes do país e do mundo. Em uma disputa entre os bumbas Caprichoso e Garantindo, divide-se a cidade no mês de junho em duas cores e nações em uma disputa acirrada na arena do bumbódromo. No mês de junho, a cidade respira boi-bumbá e as torcidas ficam mais expostas organizando até caravanas para a vinda a ilha. “O festival deriva da cultura dos bois-bumbás que já está presente na cidade há mais de 100 anos. Portanto, para a maioria dos cidadãos a cultura dos bumbás e o que está relacionado a ela fazem parte do cotidiano” (CARVALHO; TARDDEI. 2019, p. 2).

Até a década de 60 do século passado, os bois não se apresentavam. Eles eram convidados a dançar e brincar nos quintais das casas, iluminadas pelas porongas” (VALENTIN, p. 17, 2005). A trajetória que o festival tece após os anos e como ele se estrutura hoje passou por inúmeras transformações históricas, a brincadeira de boi bumbá em formato de disputa em um primeiro momento não existia e os bois eram apenas convidados para se apresentarem juntamente com seus elementos, tendo como recompensa um valor em dinheiros ou guloseimas juninas.

Tais aspectos engrandecem cada vez mais a cultura folclórica de Parintins e a tornando cada vez mais única, ao mergulhar na historicidade folclórica de Parintins dos bois bumbas é notório que o sentimento do torcedor é verdadeiro e ultrapassa limites. Vale destacar um elemento que completa e estrutura o boi em arena e fora dela, o som musical, que conduz e se torna um eixo articulador em toda essa trama, denomina-se toada.

A toada tem sua origem advinda dos jesuítas, onde eram utilizadas como mecanismo de catequização para com os indígenas e com as festividades católicas em homenagem a santos as toadas eram cada vez mais inseridas (BUTEL, 2015). A toada nada mais é que um estilo musical que é entoada com o som marcante de tambores ou surdo, caixa, repiques, palminhas e rocar, instrumentos estes executados pela marujada e batucada que cada agremiação define por estes nomes. As letras que compõe as toadas dos bumbás narram o cotidiano do povo caboclo, edificando as características culturais de sobrevivência, de hábitos, de histórias. Atualmente as toadas dois bois narram contextos sociais presentes no

cotidiano do mundo, como as lutas sociais de grupos, a valorização da mulher, as discriminações.

Ao extrair as toadas do contexto de festividade, nota-se que este elemento musical muito tem a contribuir no âmbito educacional, ao adentrar no que as letras tratam, narram, criticam, enaltecem e dialogam com o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, as toadas possuem um papel muito significativo no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos, já que está visa um processo contextualizado com a realidade em que se vive e a toada surge como uma ferramenta que contribui para a construção de um ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTEL, Marcos Andrade. **Ao som da toada**: A representação cultural presente nas toadas dos bumbás de Parintins /AM (1985-1995). *In*: Fórum Internacional de Pedagogia, 7. 2015, Campina Grande, v.1. n. 4. ed. Realize Editora. p.1-11.
- CARVALHO, Ariel Álef dos Santos. TADDEI, Fabiano Gazzi. Toadas de boi-bumbá como ferramentas para o ensino de Zoologia e Ecologia. **Revista Cocar**, Belém, p. 1080-1093, set./dez. 2019.
- VALENTIN, Andreas. **Contrários - A celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins**. Manaus, Amazonas: Editora Valer, 2005.



GÊNEROS TEXTUAIS: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Melissa Victória Brito Pinheiro [UEA]
Maria Celeste de Souza Cardoso [UEA]

Resumo: A leitura e a escrita são fatores essenciais no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do projeto gêneros textuais para o incentivo da prática da leitura e produção textual de alunos do ensino fundamental II, através de estratégias criativas adotadas na elaboração de oficinas. Tendo como método pesquisas bibliográficas e aplicações das atividades práticas em duas escolas municipais Nossa Senhora das Graças e Lila Maia.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino. Gêneros Textuais. Oficinas.

INTRODUÇÃO

A leitura tem fundamental importância pois surge a partir do momento que a criança começa a interagir com o mundo em sua volta. Para isso é necessário incentivar o desenvolvimento da leitura, além da família cabe a comunidade escolar ajudar nessa etapa de ensino pois é na escola que se configura um local apropriado para o incentivo ao hábito de ler. Porém, é notório que acontece algumas falhas nesse processo a partir do momento que muitos professores não entendem de fato a real importância da leitura e acabam por não desenvolverem atividades eficazes que abranjam tanto a leitura como a escrita. Com isso, o projeto “Gêneros Textuais: Oficinas de leitura e produção Textual para Alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental” que já está em sua 3ª edição reconhece a importância de trabalhar a leitura e a escrita através de atividades que vão além daquelas já oferecidas pela escola, ao passo em que traz em seu acervo oficinas criativas que demonstram a importância de trabalhar textos que estão dentro da realidade dos alunos, possibilitando a consciência libertadora do ato de ler.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e leitura que embasam a parte teórica da área de estudo que o

projeto se propõe. Além do mais, foi feita a visita nas escolas municipais “Lila Maia” e “Nossa Senhora das Graças” que se localiza na comunidade do Maranhão – Zona Rural de Parintins para a obtenção de dados que compunham a pesquisa quantitativa e qualitativa, informações essas que foram essenciais para a elaboração e aplicação das atividades que foram desenvolvidas nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de leitura é árduo, porém, satisfatório. Nos últimos anos muito se tem debatido sobre a importância de práticas de incentivo à leitura no Brasil. No contexto do município de Parintins não é diferente, as instituições de ensino da educação básica têm buscado meios que desenvolvam o gosto pela leitura, mas, ainda encontram certas limitações já que a estrutura de ensino segue cronogramas que acabam por impossibilitar ao educador as condições e tempo necessário para que sejam desenvolvidas atividades que foquem não somente na decodificação das palavras como preconiza Paulo Freire (2003) em sua obra “A importância do ato de ler”, mas, na leitura para além das palavras.

As contribuições de Paulo Freire para o ensino são ímpares e é primordial tê-las como base para atividades desenvolvidas na área de incentivo à leitura. Freire criou métodos que englobam a leitura da palavra com a leitura de mundo. Dessa forma, o projeto “Gêneros textuais” tendo como uma de suas bases os estudos de Paulo Freire elabora estratégias de trazer em suas oficinas os diversos tipos de textos seguindo o gosto do aluno, pois é uma forma de introduzir ao estudante a aptidão pela leitura partindo de um gênero textual acessível a ele, fazendo com que o conhecimento da diversidade de textos some com o aprendizado da prática da leitura e produção textual.

O projeto como já foi explicitado está sendo oferecido na escola municipal “Lila Maia” área urbana de Parintins que recebe alunos oriundos dos bairros Itaúna I e II, Paulo Côrrea e alguns bairros aos arredores, como algumas ocupações ilegítimas e periféricas. A abrangência do projeto chega também a zona rural na Escola Municipal “Nossa Senhora das Graças” comunidade Maranhão- Rio Uaicurapá, os alunos dessa escola são provenientes da comunidade sede e vizinhas. Nas duas escolas nota-se que o acesso desses alunos a internet e aos livros é limitado, assim as dificuldades com a leitura e a escrita só aumentam também.

A importância do desenvolvimento dessa extensão nessas duas escolas é tamanha pois proporciona o incentivo à leitura, além de mostrar ao estudante textos que se diferenciam daqueles desenvolvidos no ensino tradicional. Entende-se assim que o desenvolvimento do projeto nessa área proporcionará resultados conforme o que preconiza a PCN (1998) forma a competência do leitor que consegue identificar elementos implícitos e segundo Martins (2006) mudanças que as noções de leitura possibilitam para a visão de mundo e na cultura.

Entende-se assim a importância dos gêneros para o incentivo da leitura, pois como cita Marcushi (2010) que os gêneros são ilimitados, pois inúmeras são as situações comunicativas que se fazem necessário seu uso, dessa forma, a opção por determinado gênero está ligada com seu objetivo e a ocasião comunicativa que estiver inserido.

O projeto de extensão proporciona também aos professores em formação a prática docente, além de que aproxima das diversas realidades dos alunos, assim como afirma Guedes (2006) os futuros professores de língua portuguesa terão a oportunidade de em sua formação já começarem a elaborar práticas de construção de uma identidade cultural e efetiva a partir da realidade e relação com os alunos. Então dessa forma, conforme afirma Freire (2021, p.25):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...].

Dessa forma, o projeto de extensão se fundamenta nesses acervos teóricos supracitados que a partir de então possibilitam o desenvolvimento de oficinas criativas para incentivo à leitura e produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância dessa extensão para o desenvolvimento do ato da leitura, busca-se que os estudantes do 6º ao 9º ano das escolas municipais contempladas tomem conhecimento sobre os diversos gêneros textuais que serão resultados das atividades de leitura e produção textual que é desenvolvida seguindo a proposta do projeto. Além de quê para o bolsista acadêmico é fundamental o sair para além dos

muros da universidade e assim ter o contato com a sala de aula e os alunos que são elementos cruciais para a formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de Ensino:4).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



PALAVRAS E EXPRESSÕES ORIUNDAS DA REGIÃO DE JURUTI-VELHO/PA

Kiara Henriques Sampaio [UEA]
Maria Celeste de Souza Cardoso [UEA]

Resumo: Estudo das palavras e expressões oriundas de Juruti-Velho/PA, mostrando em quais contextos elas são usadas e quais os seus significados de acordo com variação da língua materna daquela localidade. E este estudo está pautado na Semântica e na Pragmática, por serem campos que são voltados para a escrita das palavras e de seus significados e significantes e fala de sua importância para a construção da língua e da linguagem.

Palavras-chave: Semântica. Expressões. Variação linguística. Juruti-Velho/Pa.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é investigar as palavras e expressões faladas por moradores de Juruti-Velho no estado do Pará, em quais situações elas são usadas, e principalmente seus significados, amparando-se sempre na Semântica, porque ela é o estudo do significado das línguas naturais. Na Linguística que também é uma ciência que tem sua atenção voltada para investigação do significado das sentenças, a nível semântico, sintático, morfológico, social e psicológico, além de considerar a sua estrutura. Na Sociolinguística, que tem seu papel de estudar as relações entre a língua e a sociedade e como uma exerce influência sobre a outra.

A língua ao decorrer do tempo vem sofrendo grandes modificações, pois ela tem uma forma heterogênea, que adquire outras novas formas de expressões conforme surge a necessidade de se adaptar ao lugar onde ela está, e são vários os fatores que contribuem para o surgimento dessas palavras na linguagem dentro dessas modificações que ela sofre, como a questão regionalista, já que cada região tem no seu linguajar, sua característica própria a tornando peculiar, e outro fator importante é o histórico-social que também é um contribuinte de grande escala para essa transformação da língua.

METODOLOGIA

Considerando que o objetivo deste trabalho é fazer um apanhado sobre as expressões e palavras usadas no linguajar do povo de Juruti-

Velho/PA, e considerando que as variações linguísticas são de características dos lugares, e sabendo que a Semântica assim como outras áreas, estudam esses fenômenos, a metodologia é primeiramente por meio de pesquisa bibliográfica, seguida por uma breve pesquisa de campo que têm a finalidade de investigar obras que abordem este tema, com critérios de seleção, o uso de artigos que trabalhem esta temática e falem de sua importância para a constante evolução da Língua Portuguesa Brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que a Semântica está inteiramente ligado aos significantes e significados, visto que, o significante está relacionado a imagem acústica, ou seja, são os sons que são produzidos através da pronúncia da palavra escrita.

Na Semântica as palavras sempre possuem um sentido e signo linguístico, mas para acontecer esse fenômeno, é preciso que ocorra uma certa junção de um significante e de um significado, cujo esse significante pode ser compreendido como a forma em que se vê ou que se ouve algo, o que pode ser denominada de imagem acústica. Já o significado, ele pode ser compreendido como o conteúdo representado pelo seu significante. E é justamente neste sentido que Cançado, vem destacar o seguinte *A Semântica é ramo da linguística que é voltado para a investigação do significado das sentenças* (CANÇADO. 2008, p.16).

De acordo com Cereja, Viana e Damien (2016), os sentidos que construímos dos textos que conhecemos a partir das estruturas linguísticas, são produzidos por meio de fatores contextuais envolvidos no momento do uso dessas construções, como a fala, para quem ela é direcionada, quais as intenções dela, o lugar etc. Castilho (2000) destaca:

Um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000, p. 12).

Relacionado a esta afirmação de Castilho, podemos dizer que na Semântica as palavras sempre possuem um signo linguístico e sentido, no qual acontece um fenômeno, resultando da junção de um significante e de um significado, cujo significante pode ser compreendido como na forma

em que você vê e ouve algo, o qual também pode ser chamado de imagem acústica. Já o significado, ele pode ser compreendido como o conteúdo representado pelo seu significante.

A Semântica tem uma importância relevante na construção da língua e da linguagem, e passa por inúmeros fatores que contribuem para essa transformação, Oliveira (2001), afirma *é evidente que a Semântica é imprescindível para aqueles, cujo objeto de reflexão é a linguagem humana, já que a própria definição de linguagem supõe a existência de significado*, por isso é importante entender essa relação entre ela e a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que as variações linguísticas são fenômenos que fazem parte da Semântica, que é uma área da Linguística que tem sua atenção voltada para o estudo dos significados e significantes, é o primeiro passo para respeitar as diferenças encontradas na linguagem das pessoas. Além disso, a língua está em constante transformação por conta da inúmera variedade de fenômenos linguísticos na qual ela está inserida, seja por meio da cultura, da música, da miscigenação e até mesmo por influência de línguas estrangeiras e das línguas dos povos nativos, o fato é que, todos esses fatores enriquecem a Língua Portuguesa Brasileira, cujo objetivo é manter a comunicação de seu povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEREJA, William; VIANA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: UFMG. 2008.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Semântica formal: uma breve introdução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.



AITO: LÍNGUA SATERÉ-MAWÉ E PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS INDÍGENAS EM PARINTINS-AM

Hosvano dos Santos Miquiles [UEA]
Franklin Roosevelt Martins de Castro [UEA]

Resumo: Esta pesquisa fala da importância da língua Sateré-mawé e língua portuguesa para crianças e jovens indígenas que moram na cidade de Parintins-AM. Este trabalho objetiva de estudar sobre a gramática, leituras e gêneros textuais, tanto na língua Sateré-mawé quanto na língua portuguesa, a partir de oficinas na Casa do Índio em Parintins-AM, buscando apresentar os princípios básicos das línguas Sateré-mawé e português, tais como pronomes, verbos, tempo verbal (presente, passado, e futuro), nomes, objetos e lugares, adjetivos e conectivos por meio de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Língua Sateré-mawé. Língua Portuguesa. Gramática. Leitura. Parintins.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a importância da língua Sateré-Mawé e da língua Portuguesa para as crianças indígenas que moram na cidade de Parintins-AM, principalmente, os alunos que estudam nas escolas públicas e enfrentam dificuldades para compreender a sua segunda língua, a língua portuguesa. Através das oficinas temáticas pretende-se a educação bilíngue para além do ensino de gramática, mas abrangendo a relação entre língua, cultura e sociedade. O estudo é o resultado da pesquisa pelas bibliográficas e pesquisa de campo, como na Casa do Índio em Parintins-AM. Trazendo o estudo para as crianças indígenas, como aula de reforço, uma vez que as crianças enfrentam desafios na aprendizagem de sua segunda língua nas escolas, também crianças indígenas têm sido obrigadas desconhecer a sua língua. A importância desse trabalho está na realidade das crianças que estudam na cidade que estão esquecendo a sua própria língua e sua cultura, procuramos o fortalecimento da língua Sateré-mawé a partir das oficinas com crianças indígenas e jovens na Casa do Índio no município de Parintins-AM.

METODOLOGIA

Observando os objetivos dessa pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que pretende analisar e intervir em uma realidade social. Logo, trata-se também de uma pesquisa participante de campo a se realizar com as crianças indígenas que estudam nas escolas públicas em Parintins-AM, considerando a visita ao local para coleta de informações, etapa já realizada, e aplicação de oficinas temáticas a serem realizadas com as crianças indígenas sobre os princípios básicos das línguas Sateré-mawé por meio da música, desenhos, vídeos e dinâmicas interativas. Utilizamos diversos gêneros textuais orais e escritos como suporte didático-pedagógico tais como, revistas, jornais, livros infanto-juvenis, entrevistas e diálogos e filmes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Miquiles e Castro (2022, p. 2) “o povo Sateré-mawé tem sua comunidade falante que pratica no dia a dia nas comunidades à sua língua materna seja oralmente como também na parte da escrita nas escolas comunidade”. Por essa razão as crianças indígenas e jovens precisam conhecer a sua língua e a segunda, como por exemplo, a língua portuguesa.

A língua Sateré-mawé é uma língua materna de comunicação pelos povos indígenas do rio Andirá e do Marau:

Das línguas faladas na região amazônica, o Sateré-Mawé (também conhecido como Sateré ou Mawé) apresenta grande representatividade regional não só por conta de seu número de falantes, cerca de 8.000 pessoas, mas também por ter sua área localizada numa região próxima aos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués e relativamente próxima à capital Manaus, com intenso fluxo migratório desses índios para esses centros urbanos e, em sua maioria, para Manaus. (SILVA, 2010, p. 31).

Enxergamos que a língua Sateré-mawé é usada tanto na área indígena do povo do rio Marau do Município de Maués-AM, quanto nas áreas urbanas e não-indígenas do Baixo Amazonas; pois viver na cidade exige o bilinguismo e a preservação da cultura indígena.

Segundo Baía (2019, p. 404) “A importância do aprendizado da língua é fundamental para homem, pois a partir desse conhecimento ele é capaz de realizar tudo o que é citado no documento acima, tornando-o um cidadão consciente”. Então a língua portuguesa e a importância dela é

para se comunicar com as sociedades em geral, mas não só para se comunicar, mas também é importante na sala de aula, o aluno precisa conhecer a sua língua, porque a língua é social, tanto na comunicação oral e na escrita.

Em Parintins, a situação de multilinguismo (SEMPRINI, 1999) e hibridismo cultural (CANCLINI, 2013) é um fato empírico observável pelo senso comum, uma vez que a cidade de Parintins se constitui como uma área de fronteira cultural no meio da floresta amazônica, pois em seu entorno estão duas grandes etnias do Baixo-Amazonas, os Sateré-Mawé e os Hixkaryanas. As populações destas etnias se deslocam de suas comunidades para os espaços urbanos constituindo uma miscigenação cultural que impulsiona novos modos de se perceber a identidade indígenas, mas favorece o surgimento de discursos preconceituosos e excludentes face às alteridades indígenas.

Desse modo, as cidades deixam de ser espaço exclusivo da cultura branca e se tornam territórios de pluralidade cultural e diversidade linguística quando em zonas de fronteira com as etnias indígenas. No espaço urbano híbrido, os atos de fala, outrora, peculiares ao território das aldeias, entram em contato com diferentes práticas linguísticas da cultura dos brancos urbanos, refazendo-se e reestruturando-se em novos gêneros discursivos (MAINGUENEAU, 2008) que podem ser narrados, compreendidos e analisados como jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1979) nas comunidades de práticas linguísticas constituindo identidades linguísticas em devir.

Ao propormos a dialética entre língua e sociedade no contexto de crianças indígenas urbanas superamos a visão fragmentada de indivíduo, compreendendo-o em uma perspectiva híbrida e clivada, enquanto falantes que possuem uma identidade linguística e cultural heterogênea por estarem em uma situação de línguas de contato (MELLO; ALTENHOFEN; RASO, 2011).

Para as crianças Sateré-mawé que vivem num processo de línguas em contato, estas precisam desenvolver duas línguas, pois o português é majoritário no Brasil, como é caso das crianças indígenas residentes da Casa do Índio em Parintins-AM. Em visita a Casa do Índio e conversa com as crianças e familiares, percebemos pelo depoimento das crianças seus interesses em relação ao aprendizado da língua, em que algumas crianças relatam ter interesse mais na língua Sateré-mawé, enquanto outras gostariam de aprender mais sobre a língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a presente pesquisa mostra a importância do ensino e da aprendizagem da língua materna do Sateré-mawé e de outro lado da língua portuguesa como segunda língua dos povos indígenas Sateré-mawé, então vale a pena ensinar as crianças e os jovens, conhecer os nomes básicos dos pronomes, verbos e gramática tanto no português quanto na língua materna por meio de oficinas bilíngues. Isso ajuda bastante para conhecimento da criança, principalmente crianças que moram na cidade o que permite maior facilidade para compreender as palavras. Pretendemos, assim, apoiar os alunos na compreensão de leitura, na oralidade, produção de textos nas duas línguas e auxiliar no processo de adaptação linguística dessas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIA, Emine Carla de Lima. A importância da língua portuguesa no processo de interpretação das diferentes linguagens e expressões. **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, ago. 2019, p. 402-410.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELLO, Heliana, ALTENHOFEN, Cléo V., RASO, Tommaso (orgs). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MIQUILES, Miller; CASTRO, Franklin Roosevelt Martins de. **Glossário lexical da língua Sateré-mawé**. Ponta Grossa-PR: Atena, 2022.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Estudo morfossintático da língua Sateré-mawé**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.



FILIA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS UNIVERSITÁRIOS NO CESP/UEA

Luana Rosa de Assis Silva [UEA]

Franklin Roosevelt Martins de Castro [UEA]

Resumo: O objetivo deste resumo é apresentar as atividades do projeto de extensão desenvolvido no CESP/UEA com o objetivo de promover a educação bilíngue por meio de oficinas de Português e Libras com surdos em contexto universitário. Esta ação busca auxiliar o aluno surdo, que tem como língua materna a Libras, na aprendizagem da língua portuguesa. Por meio de uma metodologia colaborativa e participativa do acadêmico surdo, são realizadas rodas de conversa sobre a gramática da Língua Portuguesa em comparação com a Libras.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Libras. Bilinguismo. Surdos. Universidade.

INTRODUÇÃO

Este resumo descreve as atividades desenvolvidas pelo projeto “FILIA: Português para surdos universitários”, no Centro de Estudos Superiores de Parintins com acadêmicos surdos. A palavra “FILIA” é de origem grega que significa amizade; ou seja, o amor entre os irmãos e amigos. No sentido filosófico, a “filia” é considerada uma das maiores virtudes ao lado da justiça, pois sem elas não há como se viver em sociedade de modo que todos possam ser felizes. Na relação de “filia” não há hierarquia ou desigualdades, pois, os envolvidos estão em um mesmo patamar de ensino, aprendizagem e colaboração.

Assim, as atividades propostas pelo projeto “FILIA” primam pelo princípio das relações colaborativas e dialógicas em que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Portanto, pessoas ouvintes, quanto pessoas surdas podem compartilhar seus conhecimentos e saberes de forma não hierarquizada, primando pela mútua ajuda. Desse modo, promovendo uma educação bilíngue em que o aluno surdo aprende a Língua Portuguesa e os bolsistas e professores ouvintes aprendem sobre a Libras e a cultura surda.

METODOLOGIA

A metodologia que norteia esse estudo é participativa, dialogada e colaborativa com o desenvolvimento de rodas de conversas e oficinas

temáticas no CESP/UEA sobre os princípios básicos das Língua Portuguesa e Libras, também trabalhando temáticas relacionadas ao contexto acadêmico nas duas línguas por meio de dinâmicas interativas. Utilizando diversos gêneros textuais escritos como suporte didático-pedagógico tais como, revistas, jornais, livros infanto-juvenis, entrevistas, diálogos etc. Para isso, foi feito um levantamento de dados dos acadêmicos surdos matriculados no CESP/UEA, bem como a promoção de rodas de conversas com os acadêmicos surdos para levantamento de suas principais dificuldades e assim desenvolver atividades com vistas a superação dessas dificuldades apresentadas pelos próprios acadêmicos surdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos diz que toda pessoa tem o direito a ser reconhecido como de uma comunidade linguística (OLIVEIRA, 2003). Isto significa que a pessoa surda tem o direito de conhecer e usar uma determinada língua. No caso do Brasil, o surdo tem o direito à Libras, Língua Brasileira de Sinais, uma vez que possui dificuldades com as línguas orais. Tendo este princípio assegurado, a pessoa surda também pode fazer uso de uma segunda língua, como o Português, considerando que esta é a língua oficial no território brasileiro.

Desse modo, o usuário da Libras, a fim de também ter acesso aos saberes e conhecimentos produzidos em língua portuguesa, tem o direito de conhecer e fazer uso do português como uma língua de aquisição ou segunda língua.

No contexto da Universidade do Estado do Amazonas, há nos últimos anos um crescimento de alunos que ingressam no ambiente acadêmico. Desde 2017, foram matriculados 20 estudantes surdos nos diferentes cursos de licenciatura ofertados no Centro de Estudos Superiores de Parintins, destes três encontram-se formados.

A partir desta realidade, a direção local solicitou a contratação de monitores e intérpretes a fim de auxiliar estes acadêmicos em seu processo de aprendizagem. Aliado a esta tarefa, há o Núcleo de Acessibilidade que promove a sensibilização e o atendimento aos universitários surdos.

Todavia, ainda se observa a dificuldade dos estudantes em produzirem textos em língua portuguesa com coesão e coerência. Esta dificuldade na produção gramatical é apontada por Pereira (2014) pelo fato dos surdos não conhecerem a estrutura e o funcionamento da língua

portuguesa, bem como por pensarem suas produções a partir da Libras, sendo a leitura e a escrita suas principais dificuldades.

Uma das acadêmicas surdas, em roda de conversa, relata sobre essas dificuldades quando ingressou no ensino superior:

Comecei a acadêmico Surda Uea, muita disciplina, lendo muito, tentando entender se não entende palavras de livro que não conheço palavras dificuldades em aprender português e pesquisar google palavras várias vai compreender e aprender a língua portuguesa escritor difícil português, mas não é rápido para entender porque a leitura demorar para compreender e desenvolver. Até hoje, já sabe ler e escrever, mas não é 100% perfeito, não é fácil, mas se esforça para ler mais e escrever. Eu só não apenas, pois surdos iguais que alguns saibam ou não. Só isso (AS 1, 2023).

Neste sentido, é importante reconhecer que a língua portuguesa é diferente da Libras, pois são língua distintas em sua gramática. Quadros e Karnopp (2004) destacam que a Libras possui uma Fonologia, uma Morfologia e uma Sintaxe espacial que interferem diretamente no modo de produção escrita dos surdos pela ausência de artigos e conectivos, falta de flexão nominal e verbal, bem como questões de ordem semântica e lexical.

Podemos perceber isso na fala de um dos acadêmicos surdos quanto as suas dificuldades com a Língua Portuguesa, para ele: “*A maior dificuldade que eu sinto na língua portuguesa é a questão da leitura dos textos, as palavras, o que significa cada palavra ali, o seu contexto, então não é fácil entender, então essa é uma dificuldade* (AS 2, 2023).

Assim, o professor ao ler um texto escrito por surdo pode acreditar que o acadêmico não escreve com sentido e de forma aleatória; quando o fato está relacionado às questões linguísticas e pragmáticas. Por fim, a surdez de acordo com Strobel (2016) não deve ser entendida como um problema ou um estigma, mas a partir de uma realidade sociocultural, uma vez que há uma história de lutas e conquistas, bem como saberes e conhecimentos produzidos pelos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desta ação insere-se na necessidade de uma educação inclusiva na universidade. Atualmente, o Centro de Estudos Superiores de Parintins atende 15 alunos surdos matriculados nos diversos cursos de licenciatura ofertados pela CESP/UEA. Considerando que há apenas um

professor formado em Letras/Libras/Português, é importante dar suporte linguístico aos alunos surdos a fim de que melhorem suas produções escritas e suas atividades de leitura nas disciplinas. Todavia, o projeto não pretende ficar restrito aos acadêmicos surdos do CESP/UEA, mas também visa atender acadêmicos surdos de outras universidades e faculdades em Parintins, bem como dar protagonismo a comunidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado das Letras/ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.



EDUCAÇÃO BÍLINGUE NO ENSINO SUPERIOR: A RELAÇÃO ACADÊMICO SURDO/PROFESSOR OUVINTE EM SALA DE AULA

Dayane Pontes de Araújo [UEA]
Francisca Keila de Freitas Amoedo [UEA]

Resumo: O principal objetivo deste resumo é apresentar as relações no processo de formação entre acadêmico surdo/professor ouvinte no Ensino Superior, especificamente no curso de Letras do CESP/UEA, identificando as principais dificuldades enfrentadas por acadêmicos surdos e professores no processo de ensino-aprendizagem. O estudo é uma pesquisa de campo por meio de estudo de caso de natureza qualitativa, com base nas pesquisas de Pereira (2009), Guerra (2016) e Silva, Bordas e Lima (2019), que analisam o processo de educação de surdos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Ensino Superior. Acadêmico Surdo. Professor Ouvinte. CESP/UEA.

INTRODUÇÃO

O ingresso de acadêmicos surdos no Ensino Superior tem se tornado mais recorrente, porém ainda é mínimo, mesmo com as atuais políticas públicas de inclusão. No processo de aprendizagem o acadêmico surdo enfrenta diversos obstáculos, além dos impostos pela surdez, como a comunicação, a leitura e a escrita. Assim, a pesquisa que culmina neste artigo vem apresentar as relações no processo de formação entre acadêmico surdo/professor ouvinte no Ensino Superior, especificamente no curso de Letras do CESP/UEA. Identificando aos desafios relacionadas a formação, os quais ocorrem devido a dificuldades comunicação de discentes surdos e professores. É importante reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem do surdo deve ser pautado em uma educação bilíngue que relaciona a Libras e Língua Portuguesa. Essa perspectiva educacional fomenta o desenvolvimento mais efetivo do acadêmico surdo dentro do espaço universitário.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa articulada com a pesquisa bibliográfica, na qual foi possível tomar conhecimento de materiais teórico produzido sobre a temática em investigação (LAKATOS; MARCONI,

2009). O procedimento metodológico baseou-se na pesquisa de campo por meio de estudo de caso que consiste na coleta e análise de informações acerca de um indivíduo, grupo de pessoas ou comunidade (PRODANOV; FREITAS, 2013) a partir de entrevista semiestruturada realizada com dois acadêmicos surdos e o questionário aplicado a três professores do curso de Letras do CESP/UEA. As entrevistas com os acadêmicos surdos foram feitas de forma presencial e gravadas em vídeos com perguntas e respostas em Libras, optou-se pela entrevista em Libras, porque buscou-se respeitar a primeira língua dos participantes, com tradução feita pela pesquisadora, obedecendo os critérios de ética e responsabilidade para com os participantes da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura e a escrita são os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos surdos no Ensino Superior que por muitas vezes é responsável pelo baixo desempenho acadêmico, dependência em disciplinas e desperiodização, convertendo-se em aspectos que mais dificultam o desenvolvimento e participação de surdos nas atividades de cursos superiores. Os acadêmicos surdos do curso de Letras do CESP/UEA também precisam quebrar essas barreiras linguísticas que é resultado do processo educacional da educação básica que não lhes permitiu a aquisição fluente da segunda língua, a escrita formal da Língua Portuguesa.

Silva, Bordas e Lima (2019) explicam que a dificuldade dos surdos com a Língua Portuguesa é de natureza fonológica, porque é uma língua oral-auditiva, isso torna complexo o processo de aquisição em comparação com a Libras que é uma língua visuoespacial com estrutura e gramática própria igualmente a qualquer língua oral-auditiva. Considerando esses aspectos, os acadêmicos surdos do curso de Letras apresentam que suas principais dificuldades com a leitura e escrita estão relacionadas a gramática da Língua Portuguesa, no que se refere a morfologia, sintaxe e semântica, como afirma um dos acadêmicos surdos: *“Eu tenho dificuldade na gramática, na fonologia e na morfologia do português. No português, tem a ordem certa das palavras que se você trocar a posição pode ficar errado a frase”* (AC. SURDO 01, 2023).

Para o surdo é difícil associar as duas línguas de modalidades linguísticas diferentes e estrutura gramatical pouco semelhante, por isso o acadêmico relata que *“[...] tenho muitas dificuldades com o português escrito e em organizar as palavras na frase de forma correta, porque eu troco a ordem. Isso para o*

ouvinte é diferente porque escrevem certo, mas com o surdo é diferente” (AC. SURDO 02, 2023).

Os acadêmicos percebem que a estrutura morfossintática das línguas diverge, o vocabulário reduzido da Língua Portuguesa também prejudica a compreensão no nível semântico da escrita formal da língua. O desconhecimento acerca do léxico da língua é resultado de uma proposta educacional que não priorizou a Libras como L1 para posterior aquisição da L2. Nesse sentido, Guerra (2016) ressalta a importância da Libras no processo de leitura e escrita de alunos surdos.

A produção textual de discentes surdos é vista a partir do “erro de português”, em que se atribui o insucesso acadêmico a surdez, inclusive entendendo-a como uma deficiência intelectual de aprendizagem. Essa é uma dificuldade percebida pelos professores também que identificam a *“pouca proficiência do aluno surdo em Língua Portuguesa, sobretudo nas práticas de leitura e escrita. Dificuldade na escrita e na leitura de textos sem a presença do intérprete” (PROF. 01, 2023).*

Relacionado as dificuldades dos acadêmicos surdos com a leitura e escrita, as mesmas são influenciadas pelas barreiras da comunicação imposta pela ausência de práticas bilíngues adequadas conforme as diretrizes nacionais de educação. Ainda é recente os documentos legais que dão suporte ao aluno surdo nas instituições de ensino e as obrigatoriedades de medidas como bilinguismo, o tradutor intérprete de Libras, acessibilidade e apoio acadêmico. Sobre as dificuldades na comunicação, um dos professores relata que o *“maior empecilho à comunicação é de minha parte, uma vez que não sei me comunicar em LIBRAS. Por esse motivo, necessito de um intérprete na sala para mediar o processo de ensino aprendizagem” (PROF. 02, 2023).*

A Libras possui um papel central no ensino-aprendizagem, pois é por meio dela que a relação entre acadêmico surdo/professor ouvinte acontece. Pereira (2009) aponta que esse reconhecimento da Libras permite desenvolvimento em diversos aspectos, seja cognitivo, socioafetivo-emocional e linguístico, ressaltando a importância da educação bilíngue que prioriza a língua materna do surdo no processo educacional.

Como medida de superação dessas dificuldades, os professores consideram que seria importante a universidade promover formação para os professores, principalmente, considerando o número de acadêmicos surdos que ingressaram na instituição nos últimos cinco anos, uma das

professoras enfatiza que “[...] *seja necessária a formação docente OBRIGATÓRIA para todos os cursos de licenciatura, cursos especializados em trabalhar diferentes metodologias para a pessoa surda. O professor do curso de Letras precisa desse apoio*” (PROF. 03, 2023).

Reconhecendo as dificuldades e os desafios enfrentados pelos acadêmicos surdos e professores torna-se possível elaborar e implantar medidas de apoio, principalmente, no âmbito didático e metodológico, pensando estratégias fundamentadas no uso da Libras através de metodologias baseadas na educação bilíngue, isso se aplica à educação básica e ao Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de acadêmicos surdos no Ensino Superior demanda mais do que apenas formação de professores e tradutores intérpretes de Libras, requer que toda a instituição de ensino esteja preparada para incluir o surdo. Não se trata somente de que o acadêmico surdo esteja matriculado na instituição, mas que se possibilite condições para que este permaneça e conclua seus estudos. Assim, reconhecendo as dificuldades e os desafios enfrentados pela comunidade surda torna-se possível elaborar e implantar medidas de apoio, principalmente, no âmbito didático-metodológico que viabilize o ensino-aprendizagem por meio da Libras para acadêmicos surdos e pensar no fomento de formação continuada para professores na atuação com esse público, considerando as diferentes realidades socioeducacionais da comunidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUERRA, Gleides Roberta. Ensino do português como segunda língua para o aluno surdo. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.1, n.2, p. 100-111, ago./dez. 2016.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisas: Planejamento e Execução de Pesquisa, Amostragem Técnica** Elaboração, análise e Interpretação de Dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Valéria, Simplício; BORDAS, Miguel Angel Garcia; LIMA, Raquel Pereira. Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua por alunos surdos: o atendimento educacional especializado no ensino superior. **The Specialist**, São Paulo, v. 40 n. 3, p. 1-13, 2019.



LATIM NA ESCOLA

Thainá Batista dos Santos [UEA]
Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: Este trabalho é fruto de oficinas aplicadas em uma escola pública, em pesquisa bibliográfica, de autores que pautam o latim no colégio, objetivando demonstrar a importância e provocar a possibilidade do uso do latim na grade de ensino da escola pública, e quais suas contribuições para o ensino de língua portuguesa. As oficinas trouxeram para a sala de aula alguns vocábulos de raízes latinas de forma a ajudar os alunos na compreensão da língua materna e a refletir sobre a natureza da mesma.

Palavras-chave: Latim. Ensino. Escola. Importância. Português.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a todo aluno é dado a conhecer, durante a instrução pública, elementos da cultura romana, e aludimos em especial as aulas de língua portuguesa. Mas, nem sempre lhes ficam claro as origens dos rudimentos da língua, ou mesmo o fato de existirem e a sua funcionalidade. Por este motivo, os estudos diacrônicos e lúdicos são, sem sombra de dúvida, fundamentais para que o aluno conheça profundamente e criticamente a língua materna. A ausência de um ensino de língua portuguesa sem a sua dimensão histórica, desde a sua origem no latim clássico, passando pelo latim vulgar e pelas matrizes do português medieval, está no cerne do fracasso dos alunos que não conseguem enxergar e compreender as relações lexicais entre palavras diferentes que, entretanto, pertencem a um mesmo campo semântico; na questão paradoxal dos parônimos e antônimos; bem como na impossibilidade de acessar as muitas possibilidades de interpretações hermenêuticas em fundamentada filologia, afastando daí interpretações fantasmagóricas. Desta maneira o presente trabalho tem como proposta apontar as contribuições do ensino do latim nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental.

METODOLOGIA

Neste projeto de extensão defendemos e atuamos com o ensino de latim para alunos de língua portuguesa já no ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa. Oliveira (2010,

p. 195) dizia que “quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e escrita”. A metodologia utilizada para aplicação das oficinas foi de cunho bibliográfico, que conforme Gil (2007), a pesquisa bibliográfica contempla apenas material já elaborado, como livros e artigos científicos. Diante disso buscou-se autores e artigos que abordam o tema, desta maneira respaldando-se e permitindo um maior aprofundamento com relação a ênfase deste assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bortolanza (2000, p. 2) recorda o caso anedótico de uma professora que, interpelada por um aluno sobre a explicação do feminino de cavalo ser égua, respondeu: ‘pergunte pra ela’. Factoide ou não, o fato é uma demonstração de que sem conhecimento diacrônico, um professor de língua portuguesa é incompleto. O mesmo autor dá conta que mais da metade das palavras do nosso léxico são oriundas do latim, ou do grego por vias latinas. As palavras eruditas garantiram uma ampliação ao léxico da língua portuguesa, que por sua vez uniram-se as muitas que antes vieram do latim através do latim vulgar – justamente onde o português, se comparado às demais línguas românicas, encontra a sua maior proximidade (Vidos, 1963, p. 361; Elia, 1974, p.128). Ilari (2004, p. 18). Logo, é necessário que ao professor de língua portuguesa não falte o conhecimento do latim, a fonte de nossas palavras vulgares e eruditas.

Anteriormente, fizemos uma defesa à incorporação de elementos de linguística românica ao ensino de latim em cursos de formação de professores de língua portuguesa (Grizoste, 2021), justamente para corrigir certas lacunas deixadas nas fronteiras entre o ensino de latim e abordagem pedagógica da língua portuguesa. Noutra ocasião destacávamos (Grizoste, 2021, p. 154) que se em termos semânticos fosse “explicado o movimento que ocorreu em domus e casa, por exemplo, isto ajudaria a explicar a nossa tendência aos disfemismos para se referir ao nosso domicílio: barraco, cafofo, (e mesmo mansão, em termos pejorativos)”. Ou que, demonstrado o fenômeno de evolução fonológica em *speculum* e *oculum* para *speclum* e *oclum*, ajudaria o aluno a entender porque, muitas vezes, ouvimos «corgo» e não córrego, «lampda» e não lâmpada. Em termos de utilidade pública, fenômenos sociolinguísticos não devem ser compreendidos apenas por professores de língua portuguesa, mas por qualquer cidadão que lida diretamente com atividades de leitura e interpretação. Uma sociedade que entenda o papel da gramática normativa e o objeto da dialetologia, bem

como a naturalidade das evoluções linguísticas, tende a ser uma sociedade menos preconceituosa – um conceito bastante caro para a sociolinguística de Marcos Bagno (2003). Por outro lado, um aprofundamento nos assuntos de filologia românica, fornece subsídios para qualquer cidadão compreender as diferenças e semelhanças entre as línguas oriundas do latim, citamos o português, o espanhol, o italiano, o francês, o romeno, etc. No estudo comparativo de quatro línguas românicas – português, espanhol, italiano e francês -, Brito et al (2013, p. 19) concluíram de início que a base da obra se assentava na proximidade das quatro línguas, ao ponto de ser possível levar o falante de uma delas a compreender as outras três, por isso destaca-se a importância de ter bases do latim na formação escolar dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as noções básicas de filologia da língua portuguesa tendem a subsidiar o aluno no entendimento e no dinamismo da língua materna e prepara-lo para a vida profissional. Julga-se, com a introdução ao conhecimento da língua antiga, alcançar o objetivo do ensino proposto em Faria (1973, pp.66-67), cujo é a promoção do acesso franco às raízes da nossa língua capaz de promover uma compreensão mais perfeita, melhor avaliação e julgamento das nossas heranças linguísticas e culturais e por último, a capacidade de promover e estimular o senso estético, o amor da beleza e perfeição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos, **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**, Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2003.
- BORTOLANZA, João, «O latim e o ensino de português», **ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim**, Coimbra, FLUC, 1973.
- BOUCIEZ, E., **Éléments de linguistique Romane**, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1910.
- BRITO, Ana Maria; LOHSE, Birger; OLIVEIRA, Godofredo de; AZEREDO, José Carlos de, **Gramática Comparada Houaiss: quatro línguas românicas**, São Paulo, Publifolha, 2013.
- FARIA, Maria do Céu Novais, «Metodologia do latim», **ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim**, Coimbra, FLUC, 1973, 67-88.
- ILARI, Rodolfo, **Linguística Românica**, São Paulo, Presença, 2004.

- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, Atlas, 2002.
- GRIZOSTE, «O ensino de latim em contexto de formação de professores de língua portuguesa» **Revista Philologus** 7 (2021) pp. 147-159.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral, **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**, São Paulo, Parábola, 2010
- VIDOS, B. E., **Manual de lingüística románica**, trad. Francisco Moll, Madrid, Aguillar, 1963.
- WILLIAMS, Edwin B., **Do latim ao português**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.



PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO LATIM CLÁSSICO

Amanda Eduarda Alfaia Ferreira [UEA]

Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: O presente trabalho trata da investigação e preparação de estudos acerca dos processos de formação de palavras que formam o léxico do latim clássico: composição e derivação. Sendo o primeiro resumido aqui por dois prefixos mais comuns *ab* (sentido de separação) e *ad* (sentido de aproximação), seguido de algumas de suas variantes; e o segundo, os modos de derivação por empréstimo e de derivação imprópria.

Palavras-chave: Latim, composição e derivação.

INTRODUÇÃO

No início da civilização romana o latim falado por pastores e agricultores era o arcaico e não era o latim de Júlio César, Cícero ou de Plauto. Aquela era um latim com estrutura morfossintática reduzida e sem um número grande de vocábulos. Com o tempo, os romanos expandiram seu domínio territorial, aumentando suas relações comerciais e aperfeiçoando sua língua. Factualmente, existe dois grandes processos de formação de palavras: a composição, que compreende a composição propriamente dita ou justaposição e a prefixação; e a derivação, baseada no uso de sufixos. A par destas, existe a derivação imprópria e o empréstimo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu a metodologia bibliográfica de acordo com a proposta de Gil (2002, p.60 – 80) em que obedece aos seguintes passos: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; Leitura do Material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto. A pesquisa bibliográfica proporciona o estudo de um tema perante uma nova perspectiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar a língua em sua acepção histórica, tem-se o estudo de sua estrutura como princípio norteador a linguística, que vem ser o estudo científico da linguagem humana. Um dos principais expoentes é

Ferdinand Saussure. Para Saussure, a língua é forma e substância; na qual entende-se a forma como a função e a substância o elemento material que desenvolve essa função. A substância é o início da mudança, ou seja, o lado externo da língua, e a partir da mudança dessa substância elementos distintos podem confundir-se e elementos semelhantes podem diferenciar-se e isso desempenha a função. Isto é o que aconteceu com o latim: o vocábulo cresceu tanto pela agregação das palavras estrangeiras quanto pela composição e derivação a partir de suas raízes próprias.

A composição propriamente dita, em latim clássico, não tem a mesma importância que o grego, mas é maior e mais importante na filologia românica que o latim vulgar (Ilari, 2004, 120). Têm-se a composição propriamente dita ou a justaposição, (res+publica= republica) e a prefixação (sub+mittere= submeter). Maurer Jr. observando o latim vulgar, considera que os compostos por justaposição é um recurso para ampliação do vocabulário e não uma influência.

Como exemplo, usaremos apenas dois prefixos de composição, *ab* e *ad*, decorrentes da lista inspirada por Romanelli (1964). *Ab* indica separação, afastamento: *ab-eo* (retirar-se, ir-se embora); *abs-* variante de *ab*, antes de *c* e *t*: *abs-cedo* (afastar-se), *abs-fineo* (abster-se); *as*, variante de *abs*, antes de *p*: *as-porto* (levar, transportar para fora). Há também *au* ou *a*, antes de *f*: *au-fero* (arrebatar, retirar); *a-fui* (perf. de ab-sum. estar fora, ausente); a variante de *ab*, antes de *m* e *v*: *a-moveo* (afastar, mover para fora), *a-vello* (colher, arrancar). Algumas vezes, *ab* exprime negação como em *ab-similis* (dessemelhante), *a-mens* (sem mente, louco). *Ab* e *a* são, com mais frequência, variantes de *abs*, forma primitiva. Ao contrário de *ab*, *ad* indica aproximação, sobretudo aproximação de quem está falando: *ad-attrahunt* (atrair), *af* variante assimilada de *ad*: *af-ferre* (aferir), *ag* variante de *ad*: *ag-gredi* (agredir), *an* variante de *ad*: *an-nuere* (anuir).

A derivação pode ser por empréstimo ou imprópria. Segundo Ilari (2004), é a transferência de uma palavra de uma classe morfosintática a outra: têm-se o exemplo de *persicum*, um adjetivo que herda o sentido presente no substantivo *malum*, e que acaba por substantivar-se. Ocorre que *malum* era a maçã e *persicum* o adjetivo pátrio “persa”, que por sua vez designava a origem e o tipo da maçã. O empréstimo no latim clássico provém, também, de outras línguas, como o grego, por exemplo. O latim clássico está cheio de termos provenientes do grego e eles chegaram ao português: *phantasma*, *philosophus*, *geographia*, *zizania* e *zelare*. Mas, o empréstimo não trata apenas de palavras completas, podia acontecer

também no âmbito dos prefixos e sufixos, do grego, por exemplo: *eu-* em *euangelium*, *arc-* em *archipresbyter* (Reis, 2016, 114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se viu nesta demonstração concisa, as palavras estão pertencem a determinadas classes de palavras, mas elas não são imutáveis. Palavras de classes diferentes juntam-se para formar numa nova palavra para uma nova classe, ou para a sua própria. No caso da derivação imprópria percebe-se que é o sentido de uma palavra que a insere em determinada classe – esvaziado o seu sentido ela tende a se perder; modificado o seu sentido modifica-se também a sua classe. As palavras são uma combinação e recombinação de morfemas; e o entendimento sobre composição e derivação, dá-nos a possibilidade de compreendermos semanticamente a palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim, Coimbra, Faculdade de Letras, 1973.
- AMARANTE, José, **Latinitas. Uma introdução à língua latina através de textos**, Salvador, EDUFBA, 2018.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de, **Gramática latina**, São Paulo, Saraiva, 1985.
- ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes; **Compêndio de Gramática Latina**, Porto, Porto Editora, 2003.
- ARNOLD, Thomas Kerchever, **Latin prose composition**, London, New York, Bombay: Longmans, Green and CO., 1902.
- CLINTOCK, John; CROOKS, George, **Grammatica da Lingua Latina**, trad. Lucindo Pereira dos Passos, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1925.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**, Brasília, FAE, 1994.
- ___, **Fonética histórica do latim**, Rio de Janeiro, Acadêmica, 1957.
- ILARI, Rodolfo, **Linguística Românica**, São Paulo, Presença, 2004.
- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, Atlas, 2002.
- LOURENÇO, Frederico, **Nova gramática do latim**, Lisboa, Quetzal, 2019.

- REIS, Patrícia Christina dos, «Aperfeiçoando a proficiência em língua estrangeira: o conhecimento de prefixos gregos e latinos e sua importância na leitura de textos em inglês» in GRIZOSTE, W.; ALBUQUERQUE, R., **Estudos Clássicos e Humanísticos & Amazonidades**, Parintins, Manaus, João XXIII, EDUA, 2016, 113-123.
- ROMANELLI, Rubens Carlos, **Prefixos Latinos**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1964.
- STOCK, Leo, **Gramática de Latim**, trad. António Moniz, Maria Celeste Moniz, Lisboa, Editorial Presença, 2012.
- VIARO, Mário Eduardo, **Manual de Etimologia do Português**, São Paulo, Globo Livros, 2013.
- , **Etimologia**, São Paulo, Contexto, 2011.
- (orgs), **Morfologia histórica**, São Paulo, Cortez, 2014.



PRINCÍPIOS DA MORTE ASSISTIDA DE SÓFOCLES À SÊNECA

Elem Pimentel Belo [UEA]
Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: Esta pesquisa trata especificamente sobre o direito de morrer na antiguidade clássica sob a perspectiva de filósofos greco-romanos, fazendo uma comparação sobre o princípio da morte assistida nas obras de Sófocles e Sêneca. Esta pesquisa é essencialmente bibliográfica e busca contribuir para os estudos de Literatura Latina, especialmente à cerca do tema.

Palavras-chave: Eutanásia. Suicídio. Antiguidade. Sófocles. Sêneca.

INTRODUÇÃO

Nos versos finais da *Ars Poética*, Horácio cunhou a célebre frase: *Sic ius liceatque perire poetis; | inuitum qui seruat, idem facit occidenti.* (467-468), isto é, “assim permita-se o direito de morrer aos poetas: quem contra a vontade salva, ao mesmo tempo faz morrente”. Indubitavelmente, o tema horaciano esbarra-se no que hoje convém chamar de “morte assistida”, ou eutanásia.

O *ius perire* “direito de morrer” horaciano não é uma voz solitária na antiguidade. Na realidade, é parte de um pensamento filosófico difundido, há muito, desde a Grécia Antiga e em Roma. Uma das vozes mais célebres no assunto está n’*As Traquínias*, de Sófocles, portanto quase quatro séculos antes de Horácio. Em Sófocles pode-se falar mesmo em morte assistida, provocada por alguém que, escolhido pelo paciente, não pode ser considerado um assassino, pois o faz resignado e fundamentado em justa razão.

Vinte e cinco séculos depois de Sófocles e parece-nos que ainda não superamos, enquanto sociedade, um debate basilar da morte assistida presente n’*As Traquínias*: se é correto atender quem sofrendo pede para morrer; se quem o faz não torna com isto assassino. Ao longo da história literária, encontraremos muitos relatos de suicídio e de morte assistida em grandes filósofos, poetas e dramaturgos; e aqui centrar-nos-emos n’*As Traquínias*, de Sófocles, e também n’*As relações humanas* e em *Edificar-se para a morte*, de Sêneca.

METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu a metodologia bibliográfica de acordo com Gil (2002, p.60-80) em que obedece aos seguintes passos: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação dos textos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.183) este método busca “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”, ou seja, a pesquisa bibliográfica proporciona o estudo de um tema perante uma nova perspectiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em Sófocles, a eutanásia e o suicídio dão vida ao clímax do enredo da peça. Nossa investigação bibliográfica gira em torno disto, em busca de uma boa explicação do pensamento da época, voltado para o direito de morrer na cultura greco-romana e melhor entender o conceito de poder escolher uma boa morte para a então libertação espiritual, física e moral citada principalmente por Sêneca. Faremos isso analisando alguns acontecimentos em *As Traquinias*, comparando-os com o pensamento senequiano.

As definições das palavras “eutanásia” e “suicídio” ainda não existiam, com a concepção moderna, no vocabulário dos gregos e dos romanos, mas a sua prática não era estranha àquelas culturas. No caso de morte assistida, a prática era feita com a ajuda de familiares, médicos coniventes e amigos – e é, mais ou menos equivalente, com o que hoje denominamos «eutanásia».

De acordo com Martinho Soares (2017) “para referir a eutanásia, no sentido de provocar a morte de alguém para libertar de uma doença incurável, exatamente dolorosa, debilitadora, e irreversível não existia nenhuma frase ou palavra específica”. Diante disso, afirma-se que não existe registros nas línguas grega ou latina ou sequer nenhum resquício de palavras que possam ser traduzidas por eutanásia ou suicídio, a não ser a forma como elas são retratadas por alguns escritores clássicos. Embora a palavra eutanásia tenha origem no grego, só fora alcunhada no período helenístico, o que para eles significava ter *uma boa morte, uma morte fácil, sem dor ou sofrimento*. Já o termo «suicídio» vem do latim, porém seu surgimento

só se deu de forma erudita, já no século XVII, sendo então, definitivamente, desconhecida entre os antigos romanos.

N^{as} *traquinias* temos dois casos do gênero: o suicídio de Dejanira e a morte de Hércules. Dejanira é apresentada como uma mulher marcada pela ansiedade desde a juventude. Na trama, logo sem mistérios são apontados três justificativas para suas angústias que acabaram levando-a a um caminho cuja saída foi romper com a própria vida. Ao analisar este episódio, Sêneca, que para muitos parece ser um apologista do suicídio, dissera que a decisão de Dejanira foi sábia, uma vez que ela se libertou de seus martírios: *A morte nos consome ou nos liberta. Aqueles que liberta, ela deixa o melhor, subtraindo-lhes o fardo; àqueles que consome, ela não deixa nada: tanto o bem quanto o mal são aniquilados (Ep. 24)*. Dejanira representa todas as pessoas que se encontram em uma luta com o que hoje podemos entender como «pensamentos suicidas».

Na epístola 70, Sêneca escreve à Lucílio dizendo que nada pode impedir aquele que deseja quebrar suas correntes e se libertar do sofrimento da vida, já que a natureza nos mantém ao ar livre; que aquele, na qual está sujeito pelo destino escapar, deverá encontrar uma fuga fácil; já aquele que tem ao alcance muitas formas de escapar. Contudo, ele deverá escolher, analisando o melhor meio para se libertar do jugo da vida. E aquele que não tiver em mãos a sorte de encontrar uma oportunidade fácil, optará pela primeira que lhe aparecer, pois se a pessoa tem coragem, não lhe faltam ideias para morrer. Se associarmos isto à morte de Dejanira, veremos que em função de seu desespero acabou por optar pela espada, pois era o que estava ao seu alcance naquele instante. As frases que a Ama usa para descrever a morte de Dejanira são contundentes e parecem mesmo sugerir o suicídio: *por sua própria mão ela morreu e ela mesma se matou por suas mãos*.

Vejamos, agora, os minutos que antecedem a morte de Hércules, especificamente no momento de sua volta a casa em uma espécie de cortejo, adormecido em um leito. Quando seu filho Hilo vai ao seu encontro descobre que ele não está morto, mas apenas desmaiado. De imediato, Hércules acorda reclamando do terrível sofrimento que lhe aflige, uma dor agonizante, na qual ele se refere como uma desgraça, mal abominável. Até que, não aguenta mais e começa a suplicar a seu filho, para que acabe com o seu sofrimento, matando-o. Aqui, chegamos ao conceito próximo de morte assistida que como conhecemos atualmente, é a eutanásia.

Martino Soares (2017), discorre em seu artigo segundo a perspectiva de Elise Garrison, “que os principais motivos que levavam os nomeados heróis trágicos ao ato do suicídio ou da eutanásia, era a tentativa de evitar sofrer mais; pôr fim à natureza; alcançar um bem maior”. Essas concepções de morte são retratadas na peça de Sófocles, e estão mais próximas da eutanásia e do suicídio como os conhecemos hoje. Em seu conceito parece não ter mudado muita coisa, como por exemplo, as pessoas que estão sofrendo de doença crônica e dolorosa optaram por uma morte medicamente assistida, e no que se refere a ansiedade e depressão, alguns personagens foram conduzidos ao suicídio.

Em Roma, Sêneca defendeu, mais especificamente, o direito de dar cabo ao sofrimento causado por uma doença na flor da idade ou na velhice, antecipando a morte, e dando ênfase de uma vida com dignidade, em outras palavras, viver bem:

Porém, se o corpo está inútil para atividades, por que não convirá enxugar o espírito de sofredor? E talvez se deva fazê-lo um pouco antes do que o necessário para que não sejas incapaz de fazê-lo quando houver necessidade. É visto que é um perigo maior viver mal do que morrer logo, é tolo quem, ao custo de uma oferta modesta do seu tempo, não zera o risco de uma grande eventualidade. Pois a velhice muito longa levou à morte sem incapacitá-los. Muitos coube uma vida inerte, de invalidez. Então, julgas que seja mais cruel perder um pouco da vida do que do direito de pôr fim a ela? (*Ep.*58).

Segundo Mariana Tasca (2015) para Sêneca o sábio deve prolongar a vida dentro do que é necessário, não do que é impossível; isto seria sem sentido para um estoico, pois estaria desvinculado da virtude que, no caso, é uma vida vivida com dignidade. O tempo transcorrido, se longo, se breve, é absolutamente irrelevante: “morrer com dignidade significa escapar ao perigo de viver sem ela” (*Ep.*70)”. Para Sêneca, não importava estar vivo, o mais importante era viver uma vida digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o direito de morrer na antiguidade clássica, mais especificamente no que diz respeito à eutanásia e ao suicídio, se deu para comparar e analisar alguns conceitos de morrer segundo filósofos da antiguidade clássica perante os que conhecemos hoje. A filosofia de Sêneca é de suma importância para o tema, pois tem um aspecto muito

contundente, que pode até assustar o leitor inadvertido. Discutir este tema na antiguidade, como é na modernidade, é muito complexo, mas se faz necessário, visto que, de acordo com o próprio Sêneca, praticar a *mediatio mortis*, ou seja, refletir diariamente sobre a morte e seus desdobramentos como forma de meditação, pode melhorar o nosso estado de espírito, alcançando a tranquilidade da alma – que é o que mais importa. Para Sêneca nosso corpo é corruptível e só serve como uma morada emprestada enquanto ainda pode suportar a vida; ao longo de suas cartas destinadas a Lucílio, o poeta/filósofo versa a profunda importância do entendimento para o tão adiado enfrentamento da morte, que como comparação, usamos a tragédia de Dejanira e Heracles – que enfrentaram a morte com sabedoria e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAGIOS, Mateus. **Dejanira e a morte no leito: Considerações sobre o gênero e matrimônio na tragédia As Traquinias de Sófocles**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- FIALHO, Maria do Céu Zambujo. **Sófocles: As Traquinias**. Coimbra: FESTEIA, 2003.
- FREITAS, Renata Cazarini de. **Sêneca: Edificar-se para a morte**. Petrópolis, Vozes, 2016.
- PIRATELI, Marcelo Augusto. “A morte no pensamento de Lúcio Aneu Sêneca”. MELO, José Joaquim Pereira. **A Morte no pensamento de Lúcio Aneu Sêneca**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- SOARES, Martinho. «Eutanásia e suicídio na cultura greco-romana» **Humanística e Teologia** 38 (2017) pp.23-37.
- TASCA, Mariana Goron. **A Boa Morte nas cartas de Lúcio de Sêneca**. São Paulo, PUC-SP, 201.



CULTURA E EDUCAÇÃO DA NOBREZA FEMININA EM HOMERO E VIRGÍLIO

Nilciana Machado de Souza [UEA]
Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: O presente trabalho pretende mostrar a cultura e educação da nobreza feminina em Homero e Virgílio evidenciando a estética da recepção entre os dois poetas, mostrando assim as divergências e semelhanças entre selecionadas personagens femininas de ambas as epopeias. Os principais teóricos que embasam esta pesquisa são Jaeger (2013), M. Pereira (1989), V. Pereira (1992), Sahad (2011), Grizoste (2014), Pinheiro (2010), Auerbach (2001).

Palavras-chave: Literatura Latina. Educação. Cultura. Estética da Recepção. Mulheres.

INTRODUÇÃO

A Cultura e Educação sempre foram um privilégio masculino tanto na Grécia como em Roma; porém aqui abordaremos de forma descritiva a cultura e educação da nobreza feminina a partir da leitura da *Odisseia* de Homero e da *Eneida* de Virgílio. Quanto as personagens homéricas, centrar-nos-emos em Penélope, Aretê, Nausicaa e Euricléia; já, nas figuras virgilianas, falaremos de Dido, Camila, Amata e Lavínia. São exemplos de mulheres nobres à exceção da ama Euricléia, no entanto, um símbolo de serviçal da nobreza. Buscaremos mostrar as semelhanças e diferenças entre cada uma dessas mulheres e a partir daí, como foi a recepção da obra de Homero em Virgílio.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, o método adotado é o estudo da estética da recepção, cujo o procedimento metodológico utilizado desenvolve-se por meio da pesquisa bibliográfica, adotando assim as leituras reflexivas e as técnicas de fichamentos de livros e artigos. A pesquisa é, essencialmente, bibliográfica porque foi necessário o embasamento teórico em materiais já elaborados para identificar as categorias de estudo desta pesquisa (GIL 2002).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que Homero foi um grande arquétipo para Virgílio; muitas características virgilianas, reservadas as peculiaridades próprias, são originalmente homéricas. Por exemplo, os seis primeiros livros da *Eneida* assemelham-se à *Odisseia* e os seis últimos com a *Iliada*. Mas em que sentido? Ocorre que na *Odisseia* encontraremos um herói perambulando pelo mar, regressando para seu reino e seu palácio, e é o que encontraremos nos seis primeiros cantos da *Eneida*: Eneias e os troianos sobreviventes viajando pelo mar e por terras desconhecidas à procura de uma terra prometida onde fundariam uma nova pátria. Já, os seis últimos livros da *Eneida* dedicam-se ao ingresso dos troianos na Itália, estabelecendo alianças, provocando guerras locais, entre as quais, a última com os Rútulos terminará em um duelo entre Eneias e Turno e neste sentido é uma cópia da *Iliada*, um poema de guerra, cujo ápice é o duelo entre Aquiles e Heitor. Diante disso, Virgínia Pereira (1992, p.77), como tantos outros teóricos já o fizeram, sinaliza que “A *Eneida* é meio odisseica, meio iliádica”. Para compreender porque um poeta se inspira em outro ou na obra de outrem sinaliza Grizoste sobre a estética da recepção:

Não obstante, tanto Jauss, quanto Steinmetz definem que história da literatura é um processo de recepção e de produção estética, que opera com a atualização dos textos literários pelo leitor que leu, a crítica que refletiu, e o próprio escritor, que por sua vez o produziu (GRIZOSTE, 2013, p.36).

As personagens femininas Homéricas e Virgilianas são figuras que mostram como os dois autores clássicos em questão divergem e convergem ao mesmo tempo. Pois temos mulheres nobres e corajosas, mas que são diferentes em alguns aspectos.

Conforme discorre Jaeger (2013 p.xii), “os antigos estavam convencidos que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação”. Para os antigos, tais valores concretizavam-se na literatura, a mais real expressão de toda cultura superior. Por outro lado, “a areté é o atributo próprio de nobreza. E a “*areté* própria da mulher é a formosura. (...) A mulher, todavia, não surge apenas como objeto da solicitação erótica do homem, como Helena ou Penélope, mas também na sua firme posição social e jurídica de dona de casa.” (JAEGER, 2013, p.45).

Euricleia, como evidenciamos não pertence a nobreza, mas a sua qualidade de serviçal da nobreza, como bem observou Auerbach (2001, p. 18) é “uma escrava comprada outrora pelo pai de Ulisses, Laertes (...) não possui vida e nem sentimentos próprios, mas só os de seus senhores”.

Em Homero, a mulher é representada como exemplo de mulher nobre; e sem sombra de dúvida Penélope é um exemplo maior de esposa - ela consegue gerir a casa diante da ausência do marido, consegue ludibriar os pretendentes e a sociedade e jamais perde as esperanças de descobrir o paradeiro do esposo; Aretê é um exemplo de rainha que está ao lado do marido e é capaz de interferir positivamente em suas decisões; Nausicaa é um exemplo de princesa, pois conhece bem a autoridade paternal e maternal, a hospitalidade e como tratar um peregrino.

Por outro lado, apesar da influência de Homero na obra virgiliana, percebemos que ambos divergem em uma questão: na nobreza feminina de Homero o sucesso está no âmbito do lar, já em Virgílio, o valor feminino está no âmbito da liderança que ela exerce fora de casa, no seio da sociedade, posto que todas com um final trágico – a exceção talvez seja Lavínia.

Como discorre Cristina Pinheiro (1991), Dido, a rainha de Cartago, é uma mulher que assume a posição de liderança um exemplo para Eneias. Em certa medida, Eneias tinha muito a aprender com Dido. Como observara Sahad (2011, 460), Dido caracteriza-se pelas virtudes que cercam seu reinado de Glória. No entanto, como observa André (2006, p. 99), em matéria de amor, Virgílio tem, quase sempre, uma dimensão trágica. A despeito de Dido, Virgílio dá-nos uma outra personagem feminina, com quem o poeta parece simpatizar-se mais, Camila:

Depois de Dido, Camila é a figura feminina mais bem elaborada da *Eneida*, a guerreira, comparada por Virgílio a um gavião, de belo porte e de forte gênio, uma *aspera virgo*, virgem, voluntariosa, mas mulher capaz de distrair-se pela elegância armada de um jovem inimigo e, no embevecimento, cair vítima de um dardo certo (CARVALHO, 2009 p.137).

Lavínia seria a personagem feminina com o melhor “final feliz” da *Eneida*, não fosse a ausência de técnica de sedução (que de alguma forma encontraríamos no episódio de Dido), pois Lavínia é entregue, sem palavra de ambos os lados, para Eneias – de fato, este episódio destaca-se muito mais pela reação de Turno e Amata. Amata, mãe de Lavínia, é a figura feminina mais anti-homérica, bastante ao contrário de Arete. A esposa de

Latino é incapaz de interferir nas ações do marido, é “uma mulher desequilibrada, cheia de cólera (SAHAD, 2011, p. 459).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê, há muitas diferenças entre as mulheres de Virgílio e as mulheres de Homero. As mulheres homéricas, de fato, pertencem a nobreza grega; as mulheres virgilianas são estrangeiras, o caso de Dido, e indígenas, o caso de Camila, Dido e Amata. No entanto, todas elas seguem um modo de vida bem adequado e exemplar. Além disso, podemos perceber que os poetas convergem e divergem em suas concepções de cultura e educação, mesmo Homero sendo o principal arquétipo, Virgílio ultrapassa a fronteira e inspira-se em valores que são próprios das mulheres romanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Carlos Ascenso. **Caminhos do Amor em Roma: sexo, amor e paixão na poesia do séc. I a.C.** Lisboa, Cotovia, 2006.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis A representação da realidade na literatura ocidental.** São Paulo, Perspectiva, 2001.
- CARVALHO, A. F. **Representação da mulher na Poesia Latina.** São José do Rio Preto, Olho d'água, 2009.
- GRIZOSTE, Fernandes Weberson. **Os Timbiras: os paradoxos antiépicos da Ilíada Brasileira Uma Eneida Brasileira?** Coimbra: FLUC, 2013.
- , **A dimensão antiépica de Virgílio e o Indianismo de Gonçalves Dias,** Coimbra, CECH, 2011.
- , «O esclarecimento e a retórica na hermenêutica do mito: *Odisseia e Job.* In GRIZOSTE, W., ALBUQUERQUE R. **Estudos Clássicos e Humanísticos e Amazonidades.** Parintins, Editora João XXIII; Manaus: EDUA, 2016, pp. 49-72.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** São Paulo: ed. Atlas, 2002.
- HOMERO, **Odisséia.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- JAEGER, Werner, **Paideia: A formação do homem grego.** trad. Artur M. Pereira, São Paulo, Martins Fontes, 2013.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

- PEREIRA, Virgínia. «Semente de Frustração na *Eneida*». In MEDEIROS. Walter de, ANDRÉ, Carlos Ascenso, PEREIRA, Virgínia Soares, **A Eneida em contraluz**, Coimbra Instituto de Estudos Clássicos, 1992, pp. 77-130.
- PINHEIRO, Cristina Santos, **O Percorso de Dido Rainha de Cartago na Literatura Latina**. Coimbra, Clássica Digitalia, 2010
- SAHAD, Fábio Bacila. «As mulheres de Virgílio: a representação do feminino na *Eneida*» **Caderno Espaço Feminino 2** (2011) pp. 447-466.
- VIEGAS, Alessandra Serra. «Arete: a virtude em si na Odisséia é uma mulher» **Calíope: Presença Clássica 34** (2017) pp. 4-18.
- VIRGÍLIO. **Eneida**. Trad. David Jardim Junior. São Paulo: Ediouro, 1991.



A ORIGINALIDADE DE PLAUTO NA DRAMATURGIA ROMANA

Hayra Cristine Lima Sarubbi [UEA]
Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: Este trabalho busca interpretar a originalidade de Plauto, assim, excluindo a ideia de que Plauto teria apenas adaptado suas obras ao modelo grego, de modo a reconhecer que o poeta porta sua própria identidade em suas 21 obras sobreviventes. Esta pesquisa sustenta-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Logo, a pesquisa tem como objetivo de apresentar as principais características nas obras de Plauto que as tornam um comediógrafo original.

Palavras-chave: Originalidade, comédia, teatro Romano, Plauto, comediógrafo.

INTRODUÇÃO

Posto que seja evidente que as obras teatrais de Plauto tenham sido adaptadas e baseadas ao modelo grego, e por esse motivo coloca-se em xeque a sua singularidade, é inegável a presença de certas originalidades em suas obras. Plauto é o maior dentre os dramaturgos que compõem os elementos próprios do teatro de Roma. Entre as obras que Plauto escreveu, apenas vinte e uma sobreviveram, sendo uma delas em fragmentos, ainda sim o poeta se tornou o comediógrafo mais antigo e popular de Roma, e com maior número de obras sobreviventes. (CIRIBELLI, 2010).

O fator que influencia para que Plauto seja considerado um dos maiores comediógrafos latinos, apesar de suas obras serem consideradas como cópias do teatro grego, são as características originais presentes em suas comédias. Tais particularidades podemos encontrar na linguagem utilizada, nas características das personagens e acontecimentos como reflexo da vida real romana. Plauto se tornou tão popular em Roma, que influenciou os dramaturgos que vieram depois dele. Conforme diz Juliana Rosa (2017), “as comédias de Plauto foram retrabalhadas por escritores como William Shakespeare, Molière, Luís de Camões e, no caso brasileiro, Ariano Suassuna, que em 1957 usou como subtítulo de sua comédia *O santo e a porca* a frase «imitação nordestina de Plauto»”.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi usado como metodologia, a realização de leituras de artigos e fichamento de apostilas, algumas obras de Plauto usadas para a leitura e fichamento, em específico as obras *O soldado Fanfarrão* e a *Cásina*. Com isto, temos uma pesquisa inteiramente bibliográfica. Com o fichamento dos artigos lidos foi possível comparar com outros trabalhos, de autores diferentes, e consequentemente tendo como resultado final uma visão baseada nas pesquisas de dados relevantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As peças teatrais de Plauto carregam uma característica peculiar, dando voz a sua autenticidade como dramaturgo romano. Apesar de Plauto ter recebido o apoio do público ao iniciar sua trajetória como o escritor, enfrentou dificuldades pela falta de um teatro permanente na cidade de Roma. A inexistência do teatro físico foi um elemento chave no teatro romano e na encenação das obras plautinas.

Apesar da demora para se adotar o teatro de pedra em Roma, Só em 55 a. C. foi mandado executar por Pompeu, o primeiro edifício permanente. Pode-se dizer, no entanto, que a lentidão em acolher esta forma de arte foi compensada pela difusão que dela se fez, uma vez aceite. Quase pode afirmar-se que não há cidade romana, por mais longínqua que seja, que não tenha o seu teatro. E não deve esquecer-se que a grandiosa construção, formada pelo anfiteatro (*cavea*) e o palco (*scena*) apresenta uma grande novidade em relação ao modelo grego: a edificação deixa de estar encostada a uma colina, para se tornar um monumento independente. (PEREIRA, (1989), P.67 a 69.)

Apesar da construção tardia dos teatros em Roma, a referência de dramaturgos restringe-se principalmente ao período republicano, especificamente com Plauto e Terêncio; fora isto, no período imperial pode-se destacar Sêneca.

Os modelos de Plauto vieram da chamada Comédia Nova grega. Conforme Ciribelli (2010, p.66) “na análise das personagens, porém, o que mais nos interessa é o número de escravos, que aparecem em todas as comédias de Plauto” e este fator é uma singularidade sua. Quanto a interpretação, Plauto também não se importava de que homem ou mulher entrassem em cena para atuar como personagem do sexo oposto, exemplo,

uma mulher poderia interpretar o papel de personagens masculinas e vice versa.

Podemos comparar as obras de Plauto com as de outros comediógrafos, entre eles Terêncio: nas comédias plautinas há duas singularidades, a primeira se trata da cantoria que se faz presente em suas obras e por isso em alguns de seus trabalhos existe mesmo a presença da personagem “flautista” – responsável pela cantoria em determinados momentos da peça; outra singularidade, o prólogo – em quase todas as suas obras encontramos um prólogo cujo objetivo era chamar a atenção do público e por vezes com personagens difíceis de representar, como a estrela Arcturo em *Rudens* e uma estátua do deus Lar, na *Aulularia*. Em Terêncio não encontraremos tais características com a mesma frequência.

Plauto foi um perito em nomear suas peças. A exceção do *Anfitrião* e *As Bacanas*, normalmente suas peças tem por título uma personagem secundária ou um fato secundário, mas importante para o desenlace da história.

Ao discorrer sobre Plauto, Cardoso (2011) diz que “é importante destacar ainda o uso de elementos variados em prol do riso no processo compositivo dos comediógrafos antigos, como o recurso de atribuir aos personagens nomes incomuns. aborda essa ferramenta a favor da comédia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas obras encontraremos como principais personagens figuras como escravos, velhos corrompidos, meretrizes, soldados e jovens apaixonados, que normalmente se encantam por uma de suas escravas. As obras *Cásina* e *As Bacantes* podem dar-nos uma dimensão destes velhos e jovens, pais e filhos, corrompidos pelo amor às meretrizes, e escravos que tiram proveito da situação. A presença de escravos é, também, bastante forte em obras como *O Soldado Fanfarrão*, *O Truculento*, *Os Cativos*, *Rudens* e *O Mercado*. Nesta sucinta pesquisa podemos perceber características únicas em Plauto, destacando com sua originalidade perante às cópias que ele fez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIRIBELLI, Marilda. **O escravo no teatro plautino**. Niterói, Nitpress, 2010.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

- GONÇALVES Rodrigo Tadeu. «Comédia latina: A tradução como reescrita do gênero». **Phaos: Revista de Estudos Clássicos** 9 (2009) pp. 117-142.
- PLAUTO. **Cásina**. Trad. Carol Martins da Rocha. Campinas, Mercado de Letras, 2013.
- , **O soldado Fanfarrão**. Trad. Carlos Alberto Louro Fonseca, Coimbra, FESTEIA, 2006.
- PEREIRA, Maria Helena. **Estudos de história da cultura clássica**. Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1990.
- ROSA da Juliana. **Plauto e a escravidão: a figuração dos escravos plautinos na comédia Romana**. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017 (policop).
- TERÊNCIO. **Os Aldelfos**. Trad. Rodrigo Gonçalves, Curitiba, 2015.



AS INFLUÊNCIAS DA *MEDEIA* DE SÊNECA NO *PATKULL* DE GONÇALVES DIAS

Vinícius Pinto Oliveira [UEA]

Weberson Fernandes Grizoste [UEA]

Resumo: Esta pesquisa analisa as influências de Sêneca em Gonçalves Dias, especificamente da *Medeia* em *Patkull*, e ainda mais específico, as relações entre as personagens Medeia e Bertha - figuras dramáticas dominadas pela paixão e rejeição, com forte teor psicológico e produtoras de cenas violentas e de vingança. As diferenças e semelhanças, aqui analisadas vão desde o enredo até aos aspectos culturais e sociais, e munidos de referencial bibliográfico especializado, procuramos discursar sobre a temática.

Palavras-chave: Tragédia. Mulher. Literatura. Sofrimento Vingativo.

INTRODUÇÃO

Em uma época na qual as tragédias já não eram mais o foco das encenações, Sêneca se destaca na dramaturgia romana, sendo *Medeia*, sua obra prima, uma peça importante para a compreensão do pensamento filosófico senequiano. Sêneca foi um grande leitor das tragédias helênicas e se inspirou nos grandes tragediógrafos da antiguidade como Sófocles, Eurípedes e Ésquilo; e foi um dos maiores expoentes do pensamento estoicista na antiguidade, filosofia helenística fundada por Zenão de Cítio, no século III a.C..

Da mesma forma, Gonçalves Dias lançou-se no teatro em uma época em que o Brasil era avesso às encenações, e o *Patkull* foi a primeira de uma quadríade, se desconsiderarmos a tradução de *A Noiva de Messina*. Em *Patkull*, a trama desencadeia uma série de acontecimentos com um final trágico, e segundo Décio de Almeida Prado, Gonçalves Dias baseou-se na *História de Carlos XII* de Voltaire para o contexto histórico da sua peça.

METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu a metodologia bibliográfica de acordo com a proposta de Gil (2002, p.60 – 80) em que obedece aos seguintes passos: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes;

Leitura do Material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto. A pesquisa bibliográfica proporciona o estudo de um tema perante uma nova perspectiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme observa Costa (1992), Medeia é uma personagem que domina os acontecimentos e age violentamente para se vingar contra aquele que a traiu. Semelhante a personagem senequiana, Bertha, de *Patkull*, também usa de artimanhas para se vingar de Paikel, que também a rejeitara por amor ao poder e ao dinheiro. As ações são diferentes, mas não o sentimento que as moveram. Medeia agiu violentamente sujando suas próprias mãos com o sangue de sua própria prole; já Bertha é calculista, não tem os filhos que Medeia tinha, e por isso a vingança recai sobre a pele do próprio Paikel.

Em termos narrativos encontraremos muitas diferenças: a Medeia senequiana é a personagem principal, que intitula a obra, que abre o primeiro episódio, e mostra-se de antemão como uma mulher enfurecida e desesperada por ter ouvido os cantos do himeneu. Bertha é personagem secundária, assim como Paikel – seu antigo amante. A princípio não esperamos muito dela; mas nesta peça, em que Gonçalves Dias não derramou todo o seu gênio literário, Bertha curiosamente acaba por se tornar a única personagem substancialmente bem construída, substancialmente convincente – nela não encontraremos as contradições de Patkull, Paikell e Namry. A despeito de ser coadjuvante na narrativa, Bertha não é uma criada qualquer, tinha ocultado a sua verdadeira origem desde a sua chegada: de família nobre, fugira depois de ter a honra desgraçada por um homem que, mais tarde, a abandonara na desgraça – características que a aproximam da Medeia. Bertha nos aparece desejosa de vingança, não de retornar a casa de seus pais. Mulher apaixonada, que traiçoa e abandona a família para seguir o amante, que acaba repudiada à própria sorte em terra estrangeira – aplica-se a Medeia tanto quanto se pode aplicar a Bertha. Bertha pudera sobreviver ao abandono de Paikel, mas não ao insulto.

Tal como referiu Lima (2022, p. 27) “Bertha destacou-se também porque carregava um destino de dor que se transforma em revolta; seu pecado foi amar o homem errado”. Para Santos (2009), é uma mulher movida pelo sentimento de rejeição, humilhação e traição por parte de seu amado, e por isto, resolve se vingar. Assim, os temas de amor, traição e

violência, como estão em Medeia, estão em Gonçalves Dias. Bertha junta-se às outras mulheres trágicas de Gonçalves Dias. Aliás, não é apenas Bertha que aproxima Gonçalves Dias de Sêneca, mas todas as mulheres de sua poesia e dramaturgia. Que mulher teve sorte no destino em Sêneca? Mégara, Fedra, Jocasta, Dejanira, Alcmena, Hécuba, Andrômaca, Antígona, Cassandra, Electra e até Clitemnestra, são todas personagens desafortunadas, irmanadas e mergulhadas no sofrimento; são traídas, ludibriadas, enganadas pelo destino que não pode ser diferente. Em Gonçalves Dias não será diferente, a Bertha une-se Namry, Leonor de Mendonça, Beatriz Cenci, Lucrécia, Zoraima e até Aíxa – e em sua poesia lírica tome-se Marabá por exemplo, na poesia épica encontraremos Moema. Ao que parece, Sêneca e Gonçalves Dias traduziram o espaço da mulher em suas respectivas sociedades – não raro, a sobrevivência estava numa nova identidade.

Em Plauto encontraremos muitas personagens como Bertha, se revelando depois de viver sob falsa identidade, a maioria raptadas e encontradas mais tarde por seus genitores: Sósicles em *Os Menecmos*; Palestra e Ampelisca em *Rudens*; Adelfásio, Anterástilis e Agorástocles em *O Fulaninho de Cartago*, são exemplos disso. A falsa identidade é o principal tema n' *O Anfitrião*: Para enganar Alcmena, Júpiter e Mercúrio se travestiram com as identidades de Anfitrião e Sósia. As personagens plautinas reagem à sorte infausta e buscam restaurar a identidade anterior e neste sentido, a reação de Bertha aproxima-a de personagens Senequianas; Bertha está desejosa de vingança, não de retornar a casa de seus pais. Como falávamos, nestas sociedades as mulheres ocupavam um lugar que, com olhar diacrônico, é secundário – veja-se em Gonçalves Dias:

Ao analisar a mulher no drama Gonçalvino, nota-se uma inferioridade ao gênero feminino diante o matrimônio. A forma como a mulher é apresentada, tratada e julgada, remete a uma sociedade patriarcal do século XIX, seria uma forma de seguir um padrão social (LIMA, 2022, p. 27)

Mas, para além de serem mulheres, Bertha e Medeia são estrangeiras. Assim é que Cardoso (2005, p. 53) encontrou um tom político, de postura feminista na *Medeia* de Eurípedes, que em suma são duas espécies em marginalidade – a mulher e a estrangeira. Em Sêneca não encontraremos o mesmo discurso político, é uma mulher muito mais desesperada e enfurecida, com discursos cheios de máximas estoicas que Sêneca preconizou na epístola 108, dirigida à Lucílio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a influência da Medeia em Bertha ocorre em vários sentidos no âmbito da relação de vingança contra àqueles a quem amavam, cujo renunciaram suas pátrias e suas famílias; e por cujo foram rejeitadas e traídas. Por trás destas figuras parece existir um certo preconceito dos poetas, no que diz respeito de alinhar a fraqueza a própria identidade de ser mulher; mas a fraqueza «é bem verdade» existe no amor, não na capacidade de vingança – aqui a mulher se reveste de uma capacidade tal que não encontraremos em personagens masculinas. Patkull e Paikel são apáticos; Jasão e Creonte são impotentes. Patkull foi traído pelo melhor amigo e não foi correspondido no amor por Namry; Paikel foi tomado de uma comoção extraordinária pelo rival e acaba rejeitado pela mulher a quem ama; Jasão não é capaz de vingar a morte de Creúsa, nem de evitar a morte dos filhos; Creonte lança-se numa empresa arriscada e naufraga logo a seguir.

Em *Medeia* é apresentado ao leitor uma heroína presa em sentimentos conflituosos: de um lado o sentimento maternal; do outro a ira de uma esposa atraçoada. Amor e ódio lutando entre si, vencem-no a cólera e o espírito da feiticeira. Não nos surpreende, pois ninguém tomará Sêneca como um poeta do amor. Já em *Patkull* a narrativa centra-se nas desgraças que abateram Patkull, e coaduna com a história do livônio as desventuras de Bertha: nascida feliz e rica, rodeada de amor pelos pais, atendida em seus desejos, entregou-se às palavras torpes de Paikel. O sentimento de amor foi vencido pela raiva, pelo sentimento da repulsa. Definitivamente, Gonçalves Dias foi um poeta que não acreditava no amor e o seu teatro é uma montra disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Zélia de Almeida. **Estudos sobre as tragédias de Sêneca.** São Paulo: Alameda, 2005.
- COSTA, E. B. **A Poética de Aristóteles e a Personagem Feminina na Tragédia Grega.** São José do Rio Preto: UNESP, 2003 (policop.).
- COSTA, L. M. **A Poética de Aristóteles. Mimese e Verossimilhança.** São Paulo: Ática, 1992.
- DIAS, Antônio Gonçalves. **Poesia completa e prosa/ Teatro/Patkull.** São Luís, 1843.

- LIMA, Gisely Garcia. **Nubentes e Cônjuges na dramaturgia de Gonçalves Dias**, Parintins: CESP-UEA. 2022 (policop.).
- SANTOS, Giovana Gonçalves dos; SILVA, Marisa Correa. «Medeias: a caracterização da personagem feminina nas tragédias de Eurípides e Sêneca». In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários** 3 (2007) 2009. p. 440-447.
- SÊNECA, Lucius. **Medeia**. Trad. Ana Alexandra Alves de Sousa. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.



AS CARTAS DE JOSÉ CÉLIO COMO NARRATIVA DE TESTEMUNHO E EXPERIÊNCIA NA OBRA DE MIM JÁ NEM SE LEMBRA, DE LUIZ RUFFATO

Cleiciane Gomes Cidade [UEA]

Larissa Barbosa Leal [UEA]

Gleidys Meyre da Silva Maia [UEA]

Resumo: O presente artigo visa analisar as cartas do operário José Célio como ferramenta de uma narrativa de testemunho. José Célio é protagonista do romance *De mim já nem se lembra* do escritor brasileiro Luiz Ruffato. Para sustentar esta pesquisa nos apoiaremos em Seligman-Silva (2008) com seus estudos acerca da narrativa do trauma, Foucault (1922) sobre a escrita de si e Jankowsky (1976) e Silva e Pádua (2015) que discorre a respeito da epístola.

Palavras-chave: Literatura; Narrativa; Testemunho; Experiência; Epístolas.

INTRODUÇÃO

A Literatura de testemunho e experiência envolve temática de questões do trauma ou e incidentes catastróficos. Sua principal característica gira em torno do relato de experiência de quem viveu sob regime de censura e opressão em sistemas de governos ditatoriais. Embora esta literatura se assemelhe a uma escritura documental, ela se encaixa no cânone literário por fazer uma representação de uma determinada realidade. Este trabalho busca analisar as cartas do protagonista José Célio –narrador personagem- do romance. *De mim já nem se lembra* como ferramenta principal desta narrativa de testemunho. Para esta análise primordialmente abordaremos acerca da literatura de testemunho, neste trâmite temos Figueiredo (2020) com a reflexão a respeito da literatura do testemunho no Brasil e Seligman-Silva (2008) explorando a questão do narrar o trauma. Em segundo plano trataremos ainda do gênero epistolar como fator organizador da narrativa com o sustento JANKOWSKY (1976) e SILVA E PÁDUA (2015) que desenvolvem a questão da estética e intenção do romance epistolar e por fim analisaremos a perspectiva de teor testemunhal do protagonista José Célio.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou como estudo bibliográfico, pois deu-se através de um levantamento bibliográfico como embasamento teórico pautado nos estudos de autores como: Figueiredo (2020), Seligman-Silva (2008) Jankowsky (1976), Silva e Pádua (2015). Para obtenção de nota da AP2 na disciplina Estudos Temáticos de Literatura brasileira IV, ministrada pela professora dr. Gleidys Meyre da Silva Maia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que a literatura de Testemunho é uma narrativa que precisou surgir a partir de acontecimentos traumáticos, Figueiredo (2020, pg.23) diz que a literatura brasileira, diferente das outras não manteve o foco na questão do trauma, pelo menos na sua primeira fase e só voltou a destacar esta questão por volta do fim dos anos 80 com uma nova fase, a de denúncia. Ainda sobre a perspectiva da testemunha, vale se debruçar sob a perspectiva do principal objeto que é a testemunha “conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária nas últimas décadas devido à sua capacidade de responder às novas questões [...] daqueles que antes não tinham direito a ela. Daí também este conceito ter um papel central nos estudos de literaturas de minorias” (SELIGMAN-SILVA, 2009, pg.2).

A Literatura de Testemunho permite que pessoas comuns tenham um papel importante na história, como foi o caso de José Célio, um simples operário. A narrativa de Ruffato possibilita uma visibilidade para tantos outros brasileiros que sobreviveram às calamidades das décadas de 70 e 80. Referente a esta característica Isabel Camila Silva e Maria de Viani Pádua reiteram que:

Dar voz aos personagens para que se desenvolvam de forma autônoma dentro da narrativa parece ser fator de importância no trabalho de Ruffato; prova disso é o protagonismo e a complexidade inéditos a personagens de estratos sociais não privilegiados ao longo da história. Deixados à margem nas representações literárias, esses personagens são centrais para processos importantes que incluem transformações significativas para o Brasil, sobretudo a partir da década de 1970 (SILVA e PÁDUA,2019, p.280).

Segundo Jankowsk (1976, p.25) como o termo "Romance em Cartas" ou "Romance Epistolar" indica, trata-se de um romance que

consiste exclusivamente de cartas, que representam a única técnica narrativa. As estratégias de configuração de obras por meio de cartas ocuparam papéis essenciais para a escrita de muitos romancistas, por exemplo com Carta ao pai, de Franz Kafka e Cartaz, de Graciliano Ramos.

O romance De mim já nem se lembra reúne cinquenta cartas enviadas por José Célio à sua mãe. Célio presenciara várias mudanças na sociedade Brasileira dos anos 70, como por exemplo, a ditadura militar, a criação do sindicato dos trabalhadores. Arriscavam suas vidas, fazendo reuniões às escondidas, depois do trabalho, sujeitos a serem pegos em flagrantes pelos supervisores das fábricas: “O Fabinho me procurou outro dia, ele agora está metido com o sindicato, e ele quer que eu participe das reuniões.[...] mas não se preocupe, não é arruaça não, é tudo dentro da lei e o pessoal é ligado à igreja (Ruffato, 2016, pg.79). No que tange os assuntos contados por José Célio está a ditadura militar que durou de 1964 à 1980.

Nessa perspectiva de narrativa de testemunho a obra De mim já nem se lembra repousa em literatura que busca trazer por meio das cartas a experiência de uma personagem do cenário brasileiro que muitas vezes encontra-se esquecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer acerca da Literatura de Testemunho desde seu surgimento até sua solidificação, faz-se necessário lembrar que esta narrativa era antes conhecida como narrativa autobiográfica. Seu papel cresceu por volta da década de 80 a fim de elucidar os testemunhos das torturas, agressões e exílio das ditaduras. A segunda parte do trabalho que consistia em ressaltar a questão das cartas/epístolas como forma de organizar a narrativa de Ruffato, precisou que recorrêssemos aos escritos de JANKOWSKY (1976) que aborda a questão da carta no romance e ainda SILVA E PÁDUA (2019) que discorre a respeito da epístola no romance. As experiências vividas por José Célio funcionam como formas de testemunhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JANKOWSKY, Bernhard. **A carta no romance - O romance em cartas*** (Versão reelaborada de uma palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em 28 de julho de 1976).

RUFFATO, Luiz. **De mim já nem se lembra**. São Paulo. Schwarcz S.A.2016.

SELIGMAN-SILVA, Marcio. **Literatura da Shoah no Brasil**. Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 1, 2007.

SILVA, Isabel Camila Alves; PÁDUA, Vilani Maria de. **A epístola como espaço da memória e da escrita de si:**

uma análise do romance De mim Já nem se lembra, de Luiz Ruffato. Revista Entrelaces. V. 1, 2019.



PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA DO 8º ANO: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

Terciane Santos Castro [UEA]

Dilce Pio Nascimento [UEA]

Resumo: Esta pesquisa busca fazer um estudo sobre a realidade educacional, no que diz respeito a prática leitora, destacando a importância do incentivo à leitura em sala de aula, uma leitura literária que vise despertar no aluno o gosto pelo ato de ler. Trata-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa realizada em uma turma do 8º ano, entendendo a leitura como contribuição no desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos pensantes e críticos, partindo dos estudos de Freire (1989), Martins (2012), Todorov (2009) e Zilberman (2012).

Palavras-chave: Prática Leitora. Sala de Aula. Alunos. Professor. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Com intuito de mostrar a importância de incentivo à leitura no ensino fundamental II, este trabalho de pesquisa busca trazer um olhar sobre a prática de leitura em sala de aula em uma turma do 8º ano da rede municipal de ensino, a partir da percepção de alunos e do professor, mostrando que o ato de ler é resultante do contato do aluno com a leitura. O universo literário é grandioso e vasto, é notório que não se pode apresentá-lo por completo em algumas poucas horas de aula, porém, no atual sistema educacional é visível a falta de incentivo quanto a leitura. O espaço dado a leitura é pequeno se compararmos com o espaço ordenado ao ensino da gramática, e quando estudada em sala de aula, os textos literários têm a função do ensino da gramática da língua portuguesa. Por isso, faz-se importante práticas em sala de aula que mobilizem os alunos à experiência leitora.

METODOLOGIA

A pesquisa objetiva verificar a prática de leitura em sala de aula com alunos do 8º ano, considerando a percepção dos estudantes e da professora. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que é necessário que o pesquisador conheça o universo da sua pesquisa e o conhecimento que já foi produzido e pesquisado. Por se

tratar de uma pesquisa que visa analisar uma realidade social, este trabalho é de abordagem qualitativa, porque pretende analisar a prática de leitura no ensino fundamental anos finais, tendo como participantes alunos e professora de língua portuguesa de uma turma do 8º ano de uma escola da rede pública municipal de ensino de Parintins. Para a coleta de dados foi proposto uma oficina de leitura para aplicação das técnicas de observação e questionários, a fim de alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O público-alvo da pesquisa é uma turma do 8º ano pertencente a rede municipal de ensino, uma turma composta por 20 alunos, com idade entre 12 e 13 anos, e a professora de língua portuguesa, aqui, apresentaremos apenas a percepção de cinco alunos e da professora. Primeiramente, precisamos compreender o conceito de leitura que para Martins (2012) pode ser definido como a decodificação de signos linguísticos, a compreensão das letras, considerando uma aprendizagem pré-estabelecida ou como um processo de compreensão que considera os aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Freire (1989) conceitua de “leitura paralela” a segunda definição dada por Martins (2012), em que o leitor deve, além de decodificar signos linguísticos, interpretar seus significados ler, reler e reescrever, considerando o contexto em que a leitura acontece.

A prática da leitura tem lacunas desde a formação nos anos iniciais da vida estudantil, em que o incentivo a essa prática é pouco vista, então os alunos já não demonstram interesses por livros. Quanto a prática de leitura em sala de aula, a professora explica que: *“Na prática diária sempre incentivo os alunos a praticarem a leitura, mas precisamente às sextas-feiras, nas quais são realizadas rodas de leitura e interpretação textual, mesmo assim considero pouco tempo”* (PROF. LP, 2023). A BNCC ressalta a importância dos alunos em atividades de práticas de leituras como forma de “[...] ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 75).

O professor deve ser um incentivador de buscar por conhecimento onde o aluno se espelhará nele para estar sempre buscando novas aventuras em livros desde os mais conhecidos e até aqueles que não tem muito prestígio ou são conhecidos pela sociedade. A professora

destaca que os alunos têm dificuldade com a leitura e isso se deve também a falta de incentivo na família e o uso frequente de tecnologias porque “[...] as crianças não visualizam a escrita e sim, os vídeos, áudios etc., ou seja, buscam a forma mais fácil para se comunicar. Assim, os materiais escritos e principalmente impressos são pouco consumidos” (PROF. LP, 2023).

Os alunos acabam tendo pouco contato com a leitura fora de sala de aula, principalmente no que diz respeito ao texto literário. Todorov (2010) explica sobre a constante ameaça que a literatura se encontra, perdendo cada vez mais espaço. Vê-se que não é de hoje que ela está sob perigo constante, pois grande parte dos jovens não lê e nem tem interesse na leitura, nem nos clássicos da literatura. Zilberman (1991, p 15) mostra que houve preocupação com essa falta de interesse que os jovens estavam com a leitura de literatura tempos atrás e pode ser observado pela autora “[...] uma crise de leitura, caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição”.

Sobre o interesse dos alunos quanto a leitura, para eles, a leitura é realizada mais em sala devido às atividades de língua portuguesa e estes dizem ter dificuldades na leitura e na interpretação. Quanto a ler e interpretar um texto, os alunos responderam que:

“[...] eu axo muito dificio interpretar um texto ou alguma outra coisa” (ALUNA 01, 2023).

“Não, mas tô me esforçando para dar o meu melhor” (ALUNO 02, 2023).

“Só um pouco porque tenho que ler muito para entender” (ALUNA 03, 2023).

“Eu não consigo ler e nem ilterpreta” (ALUNO 04, 2023).

A falta da prática de leitura acarreta na dificuldade de interpretação dos textos e também na escrita estudantil, como podemos perceber nas respostas dos alunos quanto à fuga da norma padrão da língua. Uma das alunas enfatiza a fruição que a leitura possibilita ao leitor: “*Eu adoro ler, mas sempre leio algo. E quando vou ler, vou mais pela forma que a leitura penetra na minha mente e me faz imaginar tantas coisas, por minutos ele me tira do lugar onde eu estou, e me transporta para outros*” (ALUNA 05, 2023). Assim, a leitura se apresenta com grande importância no processo de ensino-aprendizagem escolar, partindo dos conceitos que tomam a leitura com perspectiva de letramento, a leitura e interpretação do que é lido, com o objetivo de

proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática leitora perfaz o encontro entre o mundo da leitura e a leitura de mundo, ela não pode ser só mais uma área de conhecimento desvalorizada, não deve perder sua essência dentro do ensino, tendo em memória o quanto a leitura pode ser interessante e objeto de desenvolvimento do conhecimento. Alguns alunos chegam à escola sem ter contato anterior ou gosto pela leitura por vários motivos, um deles é sua condição financeira ou classe social que não o permite ter acesso a livros de quaisquer que seja o gênero. Então, na escola, o professor pode promover práticas de incentivo à leitura e acesso à literatura dentro da sala, mostrando que há vários tipos de literaturas, livros literários e gêneros, permitindo que os alunos experienciem a leitura de literatura em sua essência, incentivando também a autonomia leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o Ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.



A CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA EM UMA ESCOLA DE PARINTINS

Deysiellen Sena Salvador [CESP]

Delma Pacheco Sicsú [CESP]

Resumo: Esse resumo expandido tem como objetivo analisar a circulação e recepção leitora de obras de literatura infantojuvenil indígena e como agrega na vida escolar e moral da sociedade e principalmente dos alunos, apresentando o resultado de oficinas de uma escola de Parintins, fazendo que percebam a importância dessa literatura na grade educacional, bem como a moral, ética que são favorecidas nesse processo.

Palavras-chave: Literatura. Infantojuvenil. Oficinas. Circulação. Recepção.

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil indígena vem ganhando um espaço considerável dentro do eixo literário, esse caminho que foi aberto pela literatura infantojuvenil que cada vez mais ganha espaço e caminhos para as demais literaturas da abrangência infantojuvenil, como amazonense e indígena. A literatura infantojuvenil indígena além de suas temáticas importantes que fazem sua circulação e recepção tão positivas, traz consigo vários outros aspectos como a desconstrução de preconceitos e racismo. Tendo em vista essa literatura torna-se de suma importância no meio educacional como será visto no presente resumo que tratará da circulação e recepção da mesma em uma escola de Parintins – Am.

METODOLOGIA

A presente proposta estabelece como metodologia um conjunto de atividades a serem desenvolvidas sistematicamente de forma a atingir o objetivo proposto. Essas atividades deverão estar enquadradas num conjunto de regras a fim de que as ações propostas possam se desenvolver da melhor maneira possível a prática da pesquisa de campo que ocorreu em uma escola situada no município de Parintins -Am, com base em oficinas de leituras realizadas em turmas do Ensino fundamental II e nesse resumo será apresentado os dados coletados e analisados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura em si é grandiosa, não importa qual curso ou profissão a pessoa exerça, em algum momento essa pessoa se encanta com a literatura, seja ela, portuguesa, latina, brasileira, mas há uma literatura específica que muitos ainda consideram como uma literatura “menor”, mesmo isso não sendo algo verídico.

A literatura para crianças, no Brasil, passou nos últimos anos por um impulso digno de nota. Isto determinou um crescimento quantitativo da produção, decorrente de um conjunto de fatores: o aumento da faixa de escolarização obrigatória, a partir da reforma de ensino; a euforia econômica do início dos anos 70; e os novos investimentos editoriais, visando a um mercado específico - o público infanto-juvenil, consumidor potencialmente tão atuante quanto o adulto. (ZILBERMAN, 1985, pg. 4)

E com essa literatura que ganha cada vez mais leitores surgem oportunidades para as outras literaturas que envolve esse público infantil e juvenil, nesse caso a literatura infantojuvenil indígena que ganha bastante espaço nos últimos anos, trazendo temáticas importantes e em alguns casos a identificação e protagonismo. Alguns aspectos importantes dentro da literatura indígena, segundo GRAÚNA (2017, pg.1).

Identidades, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes [1] configuram alguns termos possíveis para designar, a priori, a existência da literatura indígena contemporânea no Brasil. (GRAÚNA (2017, pg.1).

Com isso percebemos como essa literatura enriquece de maneira considerável e pode ser trabalhada de diversas maneiras e com vários temas a serem abordados, portanto levamos algumas obras para serem contextualizadas em salas de aulas, criando oficinas em que os alunos pudessem dialogar e principalmente lerem e criarem contato com a literatura e foi isso que foi levado para as salas de aula de uma escola de Parintins, realizando oficinas.

Com a literatura infantojuvenil indígena que apresentamos e debatemos sobre pontos e temáticas importantes do meio social, os alunos no decorrer desse processo foram instigados a conhecerem e participaram das oficinas, a circulação e a recepção leitora era algo com que fazia aumentar a vontade de ler e trabalhar essas obras literárias, dentro das

obras apresentadas há participações de grandes escritores indígenas como o caso de Yaguareê Yamã , Roní Wasiry Guará e Thiago Hakiy, e com esses autores que passamos para os leitores a identidade cultural de dos povos originários, no âmbito escolar durante a circulação da literatura infantojuvenil indígena ocorreu um protagonismo que era uma probabilidade alta, um indígena em uma das turmas, esse aluno pertencente ao Sateré Mawé, foi o protagonista nas oficinas, já que os colegas buscavam sempre no final das oficinas a opinião do aluno indígena e seus relatos de experiência. A contextualização das obras literárias dentro da sala de aula colaborou inclusive na desvinculação do indígena para como um selvagem, como muitos imaginam, na circulação houve a interação de um aluno para o outro e como eles tinham uma perspectiva do indígena na primeira oficina e como era essa perspectiva no decorrer e na finalização das oficinas e que de maneira otimista houve a desconstrução do estereótipo indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos encontrados na pesquisa que influenciaram em algo além do imaginado, como no protagonismo existente do aluno indígena, mas importante ressaltar que a circulação em si trouxeram resultados como quando alunos de outras turmas procuram saber mais sobre a literatura infantojuvenil indígena, e no que diz respeito a recepção houve um recebimento vigoroso da literatura e como meta de desconstrução estereotipada do indígena, essa foi alcançada com êxito dentro das turmas contemplada na escola de Parintins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA, 1999
- DORRICO, Julie et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- GRAÚNA, Graça. **Literatura Indígena:** desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. 2017.
- ZILBERAM, Regina. **Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil CED.** Florianópolis, 1985.



CIRCULAÇÃO, LEITURA E RECEPÇÃO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL AMAZONENSE NA ESCOLA

Guilherme Cidade [UEA]
Delma Pacheco Sicsú [CESP]

Resumo: O trabalho a seguir visa divulgar a literatura infanto-juvenil amazonense, circulando-a em uma escola pública da rede municipal, por meio de oficinas de leitura. Além de fomentar a leitura da literatura infanto-juvenil amazonense nas escolas. Acredita-se na relevância deste trabalho, pois é uma oportunidade de dar vez e voz a muitos escritores da literatura infanto-juvenil indígena amazonense que estão no mercado editorial local e nacional, contudo são praticamente desconhecidos do público leitor local. Por isso a necessidade de se desenvolver práticas de leitura que possam apresentar essa literatura e seus devidos autores e ao mesmo tempo provocar a participação ativa dos alunos da escola selecionada.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil, Escola municipal, Literatura indígena, Leitura, Escrita.

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil amazonense é tão rica e tão significativa quanto a literatura destinada ao público adulto. Como qualquer obra literária, a literatura infanto-juvenil também é conhecimento, pois traz no seu corpus ideologias, representações culturais e o contexto histórico de uma época, de um lugar. Outro ponto importante é que a literatura infanto-juvenil amazonense, além de levar o leitor a adquirir conhecimento de outros tempos, de outras culturas, ela tem ainda um caráter educativo ao repassar no seu conteúdo valores importantes na formação do indivíduo.

Em todo esse contexto, inscreve-se a literatura infanto-juvenil amazonense, pois é plurissignificativa, uma vez que permite múltiplos significados, múltiplas leituras e, principalmente, é uma literatura rica que traz no seu corpus a história, o modo de ver, de pensar e as crenças do homem da floresta. Gilbert Durand (1996) afirma que o Brasil é um campo fértil de investigação com uma diversidade cultural imensa, mas que na Amazônia a experiência é ímpar, pois aqui o imaginário do Homem

amazônico, constrói-se na base do mito e dos símbolos que se apresentam na literatura com diferentes olhares; diferentes abordagens.

A literatura infanto-juvenil amazonense, no imaginário inscrito em seus textos, traz à tona as especificidades, a riqueza, as representações e significados dos que habitam o espaço amazônico. Contudo, embora venha sendo produzida em grande escala desde 2001, a literatura em questão ainda precisa ser conhecida e legitimada nas escolas do Amazonas, na Universidade e projetada em outros espaços além de nosso Estado. Por isso, vê-se a necessidade de se realizar este projeto de extensão a fim de que se possa promover a literatura infanto-juvenil amazonense nas escolas públicas e por extensão divulgá-la fora do Amazonas, em eventos científicos e culturais.

Entende-se que promover a leitura e a divulgação da literatura infanto-juvenil indígena amazonense é dar aos seus receptores o privilégio de ter acesso a uma literatura cujo imaginário nos leva a conhecer melhor o Amazonas, pois traz no seu corpus os mitos, as lendas, as crenças, a maneira de ver e estar do homem amazonense.

Nesse sentido, toma-se como suporte teórico, desse projeto, os estudos de Arroyo (2011), Kuss (1995), de Kruger (2003), Tavares (2002), Jauss (1979).

Utilizou-se para a realização deste Trabalho narrativas da literatura infanto-juvenil amazonense a coleção “Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica”, de Elson Farias; recepção de fabulas. Lendas e mitos amazônicos.

O trabalho foi realizado com alunos do ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública da rede Municipal. Acredita-se que com este projeto está se oportunizando a divulgação da literatura infanto-juvenil e o fomento da leitura desta literatura tão importante na formação leitora dos alunos das escolas selecionadas.

METODOLOGIA

A presente proposta estabelece um conjunto de atividades a serem desenvolvidas sistematicamente de forma a atingir o objetivo proposto no projeto. Essas atividades foram enquadradas num conjunto de regras a fim de que as ações propostas possam se desenvolver da melhor maneira possível. Assim sendo, o presente projeto de extensão se aliou-se ao ensino e à pesquisa a fim de se efetivar plenamente dentro do tripé proposto pela Universidade do Estado do Amazonas: Pesquisa, Ensino e Extensão. A

pesquisa ocorreu em ler e analisar as obras literárias selecionadas a partir do que propõe os estudiosos em torno da Teoria da Literatura, das Estratégias de Leitura, da Estética da Recepção e da Literatura Infanto-juvenil; o ensino quando por meio deste projeto procura-se contribuir para ensino da literatura infanto-juvenil amazonense no sentido de promover práticas de leituras e análises dessa literatura nas salas de aulas das quatro escolas públicas selecionadas para a efetivação do projeto em questão; a extensão, por sua vez, é foco maior deste projeto, pois é o momento em que a Universidade sai de seus limites físicos e vai ao encontro das necessidades da comunidade, neste caso, ao encontro dos alunos do Ensino Fundamental quando se promove nas salas de aula a prática de leitura e a divulgação da Literatura Infanto-juvenil Amazonense.

Nesse sentido, o presente projeto obedeceu às seguintes etapas: Primeira etapa: leitura e fichamento dos textos teóricos. Segunda etapa: apresentação da proposta aos alunos, professores e gestores das escolas públicas selecionadas. Terceira etapa: leitura das obras selecionadas. Quarta etapa: planejamento das oficinas de leitura. Quinta etapa: aplicação das oficinas de leitura nas escolas selecionadas. Sexta etapa: divulgação dos resultados atingidos no projeto nas escolas e em eventos científicos e culturais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da literatura possibilita a formação de indivíduos em sala de aula. Desempenhando um papel essencial na formação de leitores que sejam capazes através dos textos que leem estabelecer relações com a realidade que os vivenciam. Diante disso, cabe à escola e aos educadores propiciar aos alunos a construção de conhecimentos nas diversas dimensões, de modo a possibilitar a construção e o exercício da cidadania. Os indivíduos se identificam e se constroem a cada leitura:

[...] na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

A literatura infanto-juvenil abre um espaço que a escola precisa satisfazer: o papel de educar as crianças e capacita-las. Nos dias de hoje a

criança ocupa um lugar diferente, pois a infância é umas das épocas em que as crianças estão no processo de formação em que o sujeito precisa ser educado, respeitado dentro da sociedade brasileira. Diante das mudanças que ocorrem no ramo da educação básica, de modo geral na literatura infanto-juvenil, esta agora é uns dos meios de formação que muitas das vezes oferece entretenimento e que faz o uso do imaginário e do fantástico da criança. Desse modo a literatura torna-se divertida e faz com que a criança consiga aprimorar suas habilidades leitoras, praticando assim a leitura, escrita e o imaginário.

[...] Os livros para criança têm, e tiveram, grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais. São discretamente reconhecidos como um “tipo” de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII”. (HUNT,1991, p.30)

A literatura é um ramo importante na vida de nós seres humanos e principalmente das nossas crianças. Por isso, a literatura precisa ser explorada em sala de aula e na escola, que é uns dos ambientes propícios para formar leitores competentes.

[...] não devemos confundir a discussão com um questionário oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros. Ao contrário, trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor (COSSON, 2017, p.126).

Muitas vezes as crianças não tem a assistência necessária em casa, pois a maioria dos pais não tem tempo ou conhecimento para ajudar os filhos. Isso é uma realidade que o nosso país vivência, segundo o IBGE, o Brasil possui cerca de 14 milhões de analfabetos, e isso é um índice que nos preocupa. Portanto a literatura infanto-juvenil vem pra enfatizar que praticando as habilidades leitoras é capaz de formar um leitor competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi importante para a minha formação e pro conhecimento das crianças, pois esse projeto, ajudou elas a aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação de textos. Bem como no desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise semiótica, seguindo

o eixo da BNCC. O projeto foi um sucesso com as turmas dos 6 anos e 7 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. 1991.

PAULINO, Cosson. **Letramento literário em círculos de leitura na escola**. 2009.

ZILBERMAN, Regina, **Como e porque ler literatura infantil brasileira**. 2005.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 3.ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.



LITERATURA INFANTO JUVENIL INDÍGENA AMAZONENSE: MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL

Odélia Borges do Carmo Neta [UEA]
Delma Pacheco Sicsú [CESP]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a memória e identidade dos povos nativos impressos em narrativas literárias indígenas, voltadas para o público infanto juvenil. Através de levantamento bibliográfico, fichamentos e análise das obras literárias indígenas e de teóricos do assunto busca-se analisar como a memória e identidade estão presentes nestes textos.

Palavras-chave: Literatura Indígena, Literatura Infanto Juvenil Amazonense, memória, identidade cultural, povos originários.

INTRODUÇÃO

A produção literária de escritores indígenas amazonenses é bem expressiva. Os escritores indígenas têm se lançado a escrever para o público infanto-juvenil registrando as lendas, os mitos, o saber e costumes de seu povo. Tudo isso tem um valor histórico e cultural significativo, uma vez que os escritores indígenas constroem suas narrativas baseadas nas próprias experiências e nos relatos dos indígenas mais velhos, considerados como bibliotecas vivas, pois resguardam na memória a ancestralidade, a história e identidade de seu povo.

Os escritores indígenas têm encontrado na escrita um meio para documentar a história dos povos nativos. Assim, a literatura produzida por escritores indígenas não apaga a memória dos povos originários, mas ajuda a resguardá-la e a fortalecê-la como afirma Daniel Munduruku em seu livro *Mundurukando II* (2017). A literatura indígena funciona, pois como uma espécie de arquivo memorialístico, uma vez que os textos literários indígenas partem de um determinado contexto histórico e cultural ao qual cada escritor pertence. Nesse sentido, entender a história e a cultura indígena através da produção de escritores também indígenas como Róni Guará, Yaguarê Yamã, Lia Minapoty, Elias Yaguakãg, Márcia Kambeba, Jaime Diakara, entre outros, pode contribuir para um melhor entendimento, e principalmente, valorização desse povo que procura, através do objeto livro, manter sua história, sua identidade, sua cultura.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa que de acordo com Gil (1996, p. 159), na pesquisa de natureza qualitativa “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo”. A forma de abordagem será a dialética pela necessidade de defender a importância do estudo em questão e de se conhecer a realidade em sua concentricidade, considerando os sujeitos integrantes da pesquisa. O tipo de pesquisa é a bibliográfica, pois “se efetiva tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego de informações provenientes de material gráfico”. (PRESTES. 2007, p. 25) . A análise da pesquisa dar-se-á por meio da análise de conteúdo das narrativas literárias analisadas e dos dados retirados dessas análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Literatura tem uma grande papel na resistência dos povos originários, uma vez que com ela eles podem registrar e passar sua memória, suas tradições e afirmar sua identidade cultural. Muitos pensam que a Literatura Indígena é nova, mas ela já está inserida na história e no cotidiano do povo da floresta através da oralidade, personificada nos mais velhos que são verdadeiras bibliotecas-vivas e com a aquisição da escrita ela passou a ser guardada no suporte livro: “com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência” (KAMBEBA, 2018, p.39).

Quando se lembramos de algo do passado é a nossa memória cumprindo seu papel no nosso cérebro; e quando falamos na união de linguagem e memória Le Goov lembra em seu ensaio o que Atlan diz a respeito desse conceito:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. [1972, p. 461]”. (LE GOOV, p.367, 1990)

Isso pode ser visto nas sociedades indígenas, pois a tradição de contar história é uma forma de resguardar a memória de seu povo. E essa

memória ganha mais alcance com as histórias, armazenadas em obras literárias, contribuindo assim para o repasse e registro da cultura indígena.

Ao falar sobre a literatura indígena Munduruku diz “O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral” (MUNDURUKU. 2018, p. 83)

A escrita também “é demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro”(MUNDURUKU. 2018, p. 83), isto é, a Literatura faz com que os indígenas, que por muito tempo foram oprimidos pelo colonizador e sujeitos a negarem que são indígenas, passem a dizer resistir a afirmar sua identidade cultural através das manifestações literárias que contam a história e cultural de seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Indígena é parte fundamental na luta e resistência dos povos indígenas. A memória é registrada e passada para os indígenas e não-indígenas por meio das obras literárias que contam os mitos, lendas e tradições dos povos da floresta, lutas e desafios. Assim, a literatura indígena além de registrar a memória dos povos originários reafirma também a identidade cultural indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. (39-44), 2018.
- LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / Julie

Dorrigo; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. (81-84), 2018

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 3. ed. São Paulo: Respel, 2007.



LETRAMENTO LITERÁRIO: A LITERATURA INFANTO JUVENIL EM UMA ESCOLA DE PARINTINS

Thiago Costa Pereira [UEA]
Delma Pacheco Sicsú [CESP]

Resumo: A leitura literária, na escola, é de fundamental importância para a formação do leitor crítico e reflexivo. Este estudo tem como objetivo mostrar a importância das práticas de leitura da literatura infanto juvenil na formação de leitores críticos de uma escola pública de Parintins. O estudo é o resultado parcial de um projeto de extensão que promove a leitura de literatura infanto juvenil na perspectiva do Letramento Literário.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Leitor crítico

INTRODUÇÃO

A literatura desde os primórdios é uma arte que o homem estuda, constata e elabora saberes embutidos no desenvolvimento do ser humano. A importância da formação de novos leitores, que despertam numa educação que possam torná-los cidadãos com senso crítico, é imprescindível dentro da sociedade. E essa necessidade em cada contexto, deve ser trabalhada em sala de aula para fomentação da leitura engajada e comprometida com o processo de Letramento Literário. Esse processo pedagógico, deve ser visto como um instrumento que humaniza e traz sentido a quem vive, e por sua vez, a literatura infanto juvenil ganha espaço nessa questão ao se tornar uma ferramenta de transformação do real e o fantástico, buscando promover conhecimento, mas principalmente despertar sentidos. Dessa forma, propor a manutenção acerca do potencial aluno/leitor, suas realidades e suas nuances que transitam no âmbito escolar. A literatura tem também sua função social, logo, sua gama de importância deve transfigurar o real. No entanto, constatou-se no ensino fundamental a ausência dessa leitura literária, o que acarreta na má formação dos alunos em relação ao tipo de leitura, escrita, oralidade e até mesmo em relação ao mundo em que vivem, presos a um ensino talhado em grades curriculares que denigrem a educação em todo seu potencial. Portanto, a problemática deste estudo se torna iminente ao constatar que a leitura literária liberta, protege das garras da ignorância e transforma o indivíduo em seres reflexivos e críticos, construtores de sentidos polissêmicos.

METODOLOGIA

Este estudo seguiu como metodologia um conjunto de atividades que foram desenvolvidas sistematicamente de forma a atingir o objetivo proposto, aliado ao ensino sobre literatura infanto juvenil e a pesquisa de campo em duas turmas do 9º ano em uma escola de Parintins, com base em oficinas de leitura, os dados são referentes ao resultado parcial do projeto de extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura deve ser instrumento contínuo do professor, formadora de seres pensantes, que visam a fórmula ideal de ensino, se é que existe, ao menos despertar o interesse da leitura mais verossímil dentro desse processo de letramento. Sua construção pondera em experiências alicerçadas em seu ensino aprendizagem que necessitam de discussão, para Antônio Candido a literatura tem essas funções e sua importância:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2002, pg. 84 e 85).

Essa dualidade viva cabe ao professor utilizar, da maneira mais coerente e abordar as diversas temáticas, relacionando com o contexto, as vivências e as habilidades cognitivas e sociais. Através de fábulas clássicas como *a lebre e a tartaruga*; *a cigarra e a formiga*; foi trabalhado oficinas de leitura com duas turmas do 9º ano. Da mesma forma, um autor amazonense, em *As aventuras de Zezé*, de Elson Farias, aplicando essas oficinas, suas contribuições foram notáveis ao fomentar novos leitores, trabalhando textos literários de forma simples e limpa, rodas de conversa e produções textuais, formando assim, o senso crítico e reflexivo dos alunos, tornando essa literatura uma ferramenta fundamental na construção do sentido desses textos e, por extensão na transformação dos mesmos.

As atividades foram feitas com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos pela leitura, trabalhando um gênero textual, como

as fábulas, a moral da história e a criação de suas próprias histórias, dentro de uma sequência básica e expandida. Sempre buscando não só conhecimento, mas também sentido na vida de cada aluno ao relacionar temáticas importantes dentro do imaginário e o real. Segundo Rildo Cosson (2006) a abordagem temática é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor, dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, os alunos se interessavam pelo texto, por abordar temáticas de forma simples, e histórias engraçadas, como *a lebre e a tartaruga*.

É sempre importante trabalhar autores da região. *As Aventuras de Zezé*, de Elson Farias são mágicas representações do universo Amazônico. Para a oficina de leitura foi utilizado os seguintes títulos da série: *O Romance dos Sapos; Noite de Viração; O Jovem Tamarindo; De Mãos Dadas com a Paçã; As Aves Pedem Ajuda; e o Tupé Voador*. Essa amplitude trouxe bons resultados pelas temáticas que abordam, o segredo no qual o personagem ser uma criança aventureira misturados com mitos e lendas, são um prato cheio para toda criança se interessar tanto pelas imagens e o texto de linguagem simples. Sobre a temática, pode-se dizer:

Cotidiano, aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, questões ambientais, ficção científica, policial e religiosidade. Não há limite para a temática das narrativas infantis, que acolhe todos os assuntos. O que dará a característica de literatura para criança é a maneira como esses assuntos são tratados." (COSTA, 2007, p.76)

O que quer dizer que as temáticas variam conforme a idade e identidade de cada leitor. Respeitando esse processo, os alunos do 9º ano receberam de bom grado, a leitura e discussão acerca das temáticas, a escrita dos resumos, a atividade de releitura através de poesia e por fim, a apresentação na sala de aula. Com a literatura infanto juvenil, os alunos começaram a se envolver com o texto, a dar sentido e valor aos livros, as fábulas, os mitos, as lendas e despertaram sua voz ao questionar como aquele texto simples pode abordar tantas reflexões dentro de um contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infanto juvenil tem seu valor estimado, como alicerce na descoberta pelo gosto da leitura, na construção do leitor crítico e reflexivo. Portanto, esse estímulo é de suma importância no processo de Letramento Literário dos alunos, deve ser trabalhada com mais virtude e

espaço na sala de aula. Os aspectos deste estudo evidenciam sua importância no poder da palavra. Dizem que as palavras em ação transformam. E de fato, a literatura tudo transforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1.Ed.Curitiba: InterSaberes, 2013.
- FARIAS, Elson. **O tupé voador**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)
- __ **O romance dos sapos**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)
- __ **Noite de viração**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)
- __ **De mãos dadas com a paz**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)
- __ **As aves pedem ajuda**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)
- __ **O jovem tamarindo**. Manaus: Valer, 2001 (Coleção: Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica)



AUTONOMIA E AUTODETERMINAÇÃO INDÍGENA NA LITERATURA DE ESCRITORES DA ETNIA MARAGUÁ

Luiz Fernando da Silva Ribeiro [UEA]

Delma Pacheco Sicsú [CESP]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo de analisar aspectos na literatura indígena de escritores da etnia Maraguá, que utilizam essa ferramenta como forma de luta e resistência em defesa de seus povos, a metodologia usada para isso, será a análise bibliográfica, utilizando obras de teóricos que abordem a literatura indígena e sua importância, espera-se com isso, verificar como a literatura ajuda na visibilidade dos povos indígenas, garantindo o reconhecimento deles.

Palavras-chave: Literatura Indígena. Autonomia. Autodeterminação. Maraguá. Importância.

INTRODUÇÃO

Antes da Constituição de 1988, os povos indígenas não tinham seus direitos assegurados na lei. Com a promulgação da Carta Magna, os indígenas passam a ter seus direitos assistidos, mas ainda assim precisam estar na luta e resistência constantemente, pois são alvos constantes de perseguição, preconceito e ainda são vistos pela ótica equivocada de muitos não conhecem a verdadeira história dos povos originários e reproduzem constantemente estereótipos acerca dessas pessoas. Entre esses estereótipos há a ideia de que os povos indígenas são incultos, selvagens e seres do passado. Essa visão foi trazida nos relatos dos viajantes e ainda hoje reverbera como uma verdade cristalizada na sociedade não indígena. E por isso a literatura de autoria indígena é de fundamental importância para dar visibilidade aos povos, que mesmo com direitos em lei, ainda se encontram na margem da sociedade, sendo excluídos como cidadãos brasileiros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza Qualitativa, uma vez que, “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicos no processo”. (GIL. 1996, p. 159). O trabalho está alicerçado na hermenêutica, pois produzir sentido ao texto, requer compreender a obra

de arte a partir de seu conhecimento de mundo, repertório de leitura e imaginação. Por isso, a presente pesquisa toma como base os pressupostos da hermenêutica. Segundo Steban “O discurso contemporâneo da hermenêutica é um campo complexo e plural que colhe em seu seio diversas concepções frequentemente opostas da interpretação” (STEBAN, 2010, p.64). No que diz respeito ao tipo, a presente pesquisa é bibliográfica, pois ela é trabalhada com obras já publicadas que serão a fonte da pesquisa. As técnicas de coleta de dados serão feitas por meio da leitura e análise de narrativas da literatura indígena amazonense, à luz da teoria e crítica literária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes da Constituição de 1988, os povos indígenas não tinham seus direitos assegurados na lei. Com a promulgação da Carta Magna, os indígenas passam a ter seus direitos assistidos, mas ainda assim precisam estar na luta e resistência constantemente, pois são alvos constantes de perseguição, preconceito e ainda são vistos pela ótica equivocada de muitos não conhecem a verdadeira história dos povos originários e reproduzem constantemente estereótipos acerca dessas pessoas. Entre esses estereótipos há a ideia de que os povos indígenas são incultos, selvagens e seres do passado. Essa visão foi trazida nos relatos dos viajantes e ainda hoje reverbera como uma verdade cristalizada na sociedade não indígena.

A pesquisadora Linda Hutcheon (1991) diz que a maneira que lemos o mundo tem muito a ver com a maneira como fomos ensinados. Esse pode ser um dos motivos pelo qual os povos autóctones ainda são vistos no século XXI pelo viés do preconceito e dos estereótipos. Com a Constituição de 88, os indígenas passaram a ter direito, ao mesmo tempo, às suas identidades étnicas e a sua cidadania brasileira. Antes disso, muitos indígenas precisaram abdicar de sua identidade étnica para serem reconhecidos como brasileiros. O escritor indígena Gersen dos Santos Luciano-Baniwa fala sobre a importância dos povos indígenas reivindicarem e lutarem por sua autonomia e autodeterminação, a fim de que possam emancipar-se social, econômica e politicamente para saírem das péssimas condições de vida a que são submetidos como resultado de séculos de dominação exploratória. A busca pela autonomia e autodeterminação implica respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento

dos seus territórios como espaço étnico. A luta pela sua autonomia e autodeterminação se faz por diferentes meios, entre eles a literatura indígena. Diante disso é que este projeto se propõe a identificar a busca pela autonomia e autodeterminação indígena por meio da análise de narrativas literárias indígenas da etnia Maraguá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, escritores da etnia Maraguá buscam através da literatura, relatar as lutas de seus povos, defendendo a preservação cultural e dando cada vez mais visibilidade para os indígenas e abrindo espaço para que essa literatura seja mais trabalhada e ganhe destaque na literatura brasileira, as narrativas dessas crescentes produções carregam dentro de si, mensagem de preservação do meio ambiente bem como as tradições culturais desses povos, pois a literatura é uma forma de manter viva essa tradição que antes era passa de geração para geração de forma oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós Modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentação e tradições**. trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.



SOBRE OS AUTORES

Amanda Eduarda Alfaia Ferreira

Acadêmica do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
edu18am@gmail.com

Cleiciane Gomes Cidade

Acadêmica do oitavo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
cleicianecidade56135@gmail.com

Dayane Pontes de Araújo

Acadêmica do oitavo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
dpda.let18@uea.edu.br

Deysiellen Sena Salvador

Acadêmica do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
deyisenasalvador@gmail.com

Delma Pacheco Sicsu

Doutora em Literatura - UNB. Professora de Literatura – CESP-UEA.
dsicsu@uea.edu.br

Dilce Pio Nascimento

Mestre em Letras e Artes – UEA. Professora de Literatura – CESP-UEA.
dilcePio12@gmail.com

Diohanna Araújo de Souza

Acadêmica do oitavo período do Curso de Pedagogia do CESP-UEA:
diohannamadjer@gmail.com

Elem Pimentel Belo

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
pimentelbeloelem@gmail.com

Francisca Keila de Freitas Amoedo

Doutora em Educação e Ciências e Matemática – UEA. Professora de Pedagogia do CESP-UEA keilamoedo@hotmail.com

Franklin Roosevelt Martins de Castro

Doutor em Linguística – UNICAMP. Professor de Linguística CESP-UEA: fknrooselvet@hotmail.com

Gleidys Meyre da Silva Maia

Doutora em Letras – UFRGS. Professora de Literatura CESP-UEA:
gmdsmaia@uea.edu.br

Guilherme dos Santos Cidade

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
guilhermecidade28@gmail.com

Hayra Cristine Lima Sarubbi

Acadêmico do quarto período do Curso de Letras do CESP-UEA:
hcls.let21@uea.edu.br

Hosvano dos Santos Miquiles

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
hds.let18@uea.edu.br

Kiara Henriques Sampaio

Acadêmica do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
kiarahsampaio@gmail.com

Larissa Barbosa Leal

Graduada em Letras pelo CESP-UEA: lbl.let18@uea.edu.br

Luana Rosa de Assis Silva

Acadêmica do oitavo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
lrosaassis2204@gmail.com

Luiz Fernando da Silva Ribeiro

Acadêmica do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA
lfernandosilva2021@gmail.com

Maria Celeste de Souza Cardoso

Mestre em Letras e Artes – UEA. Professora de Ensino e Gramática –
CESP-UEA. mcdscardoso@uea.edu.br

Melissa Victória Brito Pinheiro

Acadêmica do quarto período do Curso de Letras do CESP-UEA:
melissa.vbp@gmail.com

Nilciana Machado de Souza

Acadêmica do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
nilcysouza27@gmail.com

Odelia Borges do Carmo Neta

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
obdcn.let20@uea.edu.br

Terciane Santos Castro

Acadêmica do oitavo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
tsc.let18@uea.edu.br

Thais dos Santos Castro

Acadêmica do quarto período do Curso de Letras do CESP-UEA:
thaissantos.castro19@gmail.com

Thainá Batista dos Santos

Acadêmica do quarto período do Curso de Letras do CESP-UEA:
thainabs239@gmail.com

Thiago Costa Pereira

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
tcp.let20@uea.edu.br

Vinicius Pinto de Oliveira

Acadêmico do sétimo período do Curso de Letras do CESP-UEA:
viniciusoliveiraspo@gmail.com

Weberson Fernandes Grizoste

Doutor em Poética e Hermenêutica pela Universidade de Coimbra.
Professor de Latim e Estudos Clássicos no CESP-UEA:
wgrizoste@uea.edu.br

