

Texto, ensino e aprendizagem: histórias que transformam vidas



Organizadoras
Maria Djany de Carvalho Araújo
Annalies Barbosa Borges
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
Samira Silva Leão



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joelia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante
Fernandes De Almeida
David Moreno
Montenegro
Paula Patricia Barbosa
Ventura
Josefranci Moraes De
Farias Fonteles
Marcilio Costa Teixeira
Marieta Maria Martins
Lauar
Barbara Suellen Ferreira
Rodrigues
Sebastiao Junior Teixeira
Vasconcelos
Nadia Ferreira De

Andrade Esmeraldo
Auzuir Ripardo De
Alexandria
Francisco Jose Alves De
Aquino
Sandro Cesar Silveira Juca
Antonio Cavalcante De
Almeida
Beatriz Helena Peixoto
Brandao
Joao Eudes Portela De
Sousa
Juliana Zani De Almeida
Glauber Carvalho Nobre
Rommulo Celly Lima
Siqueira

Harine Matos Maciel
Maria Do Socorro De
Assis Braun
Sarah Mesquita Lima
Jose Eranildo Teles Do
Nascimento
Igor De Moraes Paim
Nara Lidia Mendes
Alencar
Meire Celedonio Da Silva
Marilene Barbosa
Pinheiro
Wendel Alves De
Medeiros

Texto, ensino e aprendizagem: histórias que transformam vidas

Organizadoras

Maria Djany de Carvalho Araújo

Annalies Barbosa Borges

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Samira Silva Leão

Texto, ensino e aprendizagem: histórias que transformam vidas. Organizadores: Maria Djany de Carvalho Araújo, Annalies Barbosa Borges, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Samira Silva Leão.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI – Editora IFCE – EDIFCE
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Bibliotecária

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Marilene Pinheiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,
Paulo Ciola e Rebeca Tonello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Editora IFCE - EDIFCE

T355 Texto, ensino e aprendizagem: histórias que transformam vidas. /
Organizadoras: Maria Djany de Carvalho Araújo, Annalies Barbosa Borges, Maria
Cleide da Silva Ribeiro Leite e Samira Silva Leão. --. Fortaleza: EDIFCE, 2026.

176 p.: il. - (Coleção: extensão, trilhando e compartilhando caminhos)

E-book no formato PDF 8.856 KB

ISBN: 978-65-84233-22-5 (e-book)

ISBN: 978-65-84233-23-2 (impresso)

DOI: 10.21439/EDIFCE.150

1. Letras. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Formação de professores.
4. Práticas pedagógicas. 5. Extensão universitária. I. Araújo, Maria
Djany de Carvalho (org.). II. Borges, Annalies Barbosa (org.). III. Leite,
Maria Cleide da Silva Ribeiro (org.). IV. Leão, Samira Silva (org.). V.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. VI.
EDIFCE. VII. Título.

CDD 407.1

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426.
Fone: (85)34012263 /
E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

Sumário

Apresentação	7
Prefácio.....	9
Visita técnica como metodologia ativa na formação docente: um encontro com escritores de ontem e hoje na Academia Cearense de Letras.....	13
Maria Djany de Carvalho Araújo e Annalies Barbosa Borges	13
Seu Neném e o drama em Baturité: tramas de vida em teatro brincante.....	33
Annalies Barbosa Borges e Raimundo Nonato da Silva Torres	33
A literatura infantojuvenil e temáticas transversais contemporâneas em sala de aula	51
Maria Djany de Carvalho Araújo	51
A personagem Bertha no conto Êxtase de Katherine Mansfield: reflexões sobre o papel de gênero	81
Marla Solara Pontes Mota; Francisca Brena Pereira Lopes; Francisco Jeovane Gomes Souza	81

Filosofia no texto poético: uma reflexão sobre o tempo nos versos de Emily Dickinson e no estoicismo de Sêneca	91
Maria Solara Pontes Mota e Gilberto da Silveira Sales	91
O afeto que rompe com o preconceito de classe em <i>A casa de bonecas</i> de Katherine Mansfield.	101
Francisco Luan Lima Alves e Maria Edvânia Silva Santos	101
<i>Mens sana in corpore sano</i>: a pedagogia terapêutica de João dos Santos direcionada à terceira infância	111
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite; Ivina Maria da Silva Ribeiro Leite; Benedita Patriciele Andrade Gomes	111
A contribuição do Tik Tok para estudos de aquisição da linguagem a partir de construções morfológicas	127
Maria de Fátima Pereira dos Santos; Maria das Dores Pereira da Silva; Francisca Lucineide Lima da Silva; Fabiana dos Santos Lima; Andrea Maria Rocha Rodrigues	127
Processos morfológicos na inserção de vocábulos de língua inglesa no léxico dos internautas brasileiros: um estudo sobre os tweets de páginas voltadas ao entretenimento	145
Luciana Vitória Ferreira da Silva; Rebeca de Sousa Barbosa; Fabiana dos Santos Lima	145
Marcas de Ruralidade no léxico do Atlas Linguístico dos Sertões Cearenses (ALSCE)	161
Naylson da Silva Gomes	161
ANEXOS	173

Apresentação

A obra em questão, intitulada **TEXTO, ENSINO E APRENDIZAGEM: histórias que transformam vidas**, é composta de capítulos escritos por professores e alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português - Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité, baseados em pesquisas de orientandos e de experiências pedagógicas em disciplinas ministradas. Organizada por Maria Djany de Carvalho Araújo, Annalies Barbosa Borges, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite e Samira Silva Leão, a obra compõe-se de 10 textos com estudos científicos e vivências diversas, dentre elas, a experiência de aulas extraclasse. Também resgata trabalhos apresentados na II Semana de Letras do *campus* Baturité, realizada em outubro de 2022, sobre ensino, pesquisa e extensão.

Tomando como base a visão do IFCE, este volume foi elaborado segundo a tríade ensino-pesquisa-extensão rumo à transformação educacional e social a partir do curso, pelo conhecimento produzido entre licenciandos e docentes que, frequentemente, são instigados à leitura, ao debate e à escrita, sendo ainda incentivados a participar de eventos, congressos, seminários, dentre outras atividades afins. Acredita-se que dessa maneira os discentes se apropriam do que produzem e divulgam seus feitos acadêmico-científicos, geralmente produzidos nessa parceria.

Dessa forma, essa coletânea de estudos é de extrema relevância, tendo em vista a importância em se promover a pesquisa acadêmica e divulgá-la. Sua publicação, portanto, promove reconhecimento aos autores, assim como incentiva outros discentes e docentes a produzirem ciência no Brasil, em especial, os que pertencem e atuam na região do Maciço de Baturité.

Por fim, a obra propõe-se diversa, versando acerca de pesquisas em língua portuguesa e inglesa, considerando seus aspectos linguísticos, literários e de prática em sala de aula, que se destinam em especial aos estudiosos de Letras, mas que refletem âmbitos maiores e de caráter interdisciplinar e socialmente abrangente. Apresenta ainda vivências em aulas de campo/visita técnica. Dito isso, compreende-se que a obra em questão enfatiza, através dos textos, do ensino e das múltiplas aprendizagens, a transformação da vida dos estudantes, como discentes e como agentes sociais.

Professoras Organizadoras

Baturité-Ceará, 11 de abril de 2026.

Prefácio

“... Amo o teu viço agreste e o teu aroma De virgens selvas
e de oceano largo! Amo-te, ó rude e doloroso idioma...”
(Olavo Bilac)

Nossa história inicia-se em 2015 com a criação do curso de Letras Português/Inglês do IFCE *campus* Baturité, com o objetivo de formar docentes interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica e reflexiva, com as línguas portuguesa e inglesa, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Em uma instituição cuja base é tecnológica, o curso de Letras, por ser da área de humanas, traz o olhar para o indivíduo como ser social, estudando o ser humano em todos os seus aspectos e tendo a linguagem como um dos principais objetos de estudo, por ser nosso instrumento de comunicação e sobrevivência.

Segundo Travaglia (2000) “as palavras e a língua não criam sentidos, mas lhes dão corpo, lhes permitem circular e, em última instância, lhes dão forma. Os sentidos que valem no existir são, na maioria das vezes, aqueles que fizemos existir por meio das palavras que usamos”.

Pautando-se nessa perspectiva, torna-se necessário mostrar aos discentes do curso de Letras do *campus* Baturité a importância de ser reflexivo e crítico, consciente de seus deveres e direitos, pois assim possibilita-se que se expressem como cidadãos e profissionais, seja oralmente ou por escrito.

Nesse sentido, a realização de atividades interdisciplinares e/ou extrassala de aula, como aula de campo/visitas técnicas, assim como a organização de eventos, tais quais a Semana de Letras do IFCE *campus* Baturité, têm um papel fundamental na formação discente; contribuem para uma perspectiva ativa, levando os discentes a compreenderem que os estudos da linguagem perpassam não apenas os aspectos isolados da vida humana, mas toda a nossa existência. Isso porque a língua, em suas diferentes manifestações, reflete quem somos e, através da leitura e da escrita, podemos desenvolver nossa capacidade de pensar, refletir, e de formular e socializar ideias.

Portanto, a oferta de uma formação na concepção teoria-prática, inclusive com a adoção de metodologias ativas no processo, materializa o protagonismo dos discentes como sujeitos do seu próprio processo de formação, demonstrando o papel dos estudos de linguagem em uma sociedade plural em tempos desafiadores em vários sentidos.

A referida publicação apresenta a linguagem como identidade, formação, estética, e integrante indissociável de todas as práticas sociais que compõem o nosso cotidiano e nos leva a refletir sobre o papel que a língua tem em nossas vidas, permitindo não apenas ao corpo docente e discente

do IFCE *campus* Baturité ampliar seus conhecimentos e discussões sobre a nossa realidade, mas também favorecendo o acesso a toda a comunidade acadêmica do Maciço de Baturité e do mundo. Além de abordar vivências práticas e o resgate de tradições, versa acerca de diversos aspectos literários, expõe o uso de algumas ferramentas digitais contemporâneas, bem como informa sobre as diferentes linguagens regionais. Destaca-se que todos esses elementos são partícipes da construção de nossa identidade como peça fundamental para uma efetiva participação social. Corroborando com este pensamento sobre as linguagens, apresentamos o filósofo Wittgenstein (1921), o qual menciona: “as fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”.

Dito isso, convido cada leitor a deleitar-se com cada capítulo, permitindo-se experimentar os saberes aqui apresentados; desejo também que ocorra uma troca de conhecimento e experiências capaz de nos levar a pensar, refletir, formular e socializar ideias, contribuindo dessa forma para que nos tornemos mais reflexivos e críticos, bem como conscientes de nossos deveres e direitos. Uma boa leitura a todos.

Lourival Soares de Aquino Filho
Docente do IFCE *campus* Baturité

Visita técnica como metodologia ativa na formação docente: um encontro com escritores de ontem e hoje na Academia Cearense de Letras

Maria Djany de Carvalho Araújo¹
Annalies Barbosa Borges²

1. Introdução

A formação acadêmica requer a apropriação de conhecimentos diversos. Em se tratando da formação docente, quer inicial ou continuada, essa instrução compreende atividades teóricas, práticas, além da relevância da práxis. Dessa forma, uma das estratégias utilizadas na formação docente é a atividade extraclasse denominada aula de campo ou visita técnica. Segundo Cruz et al (2022, p. 996),

1. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – PosLA/UECE (2017). Mestra em Educação (2011). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2004) e Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Kurios (2010). Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2001).
2. Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pós-Graduada no curso de Especialização em Semiótica aplicada à Literatura e áreas afins pela UECE. Graduada em Letras/Língua Portuguesa/Literatura pela UECE (2004). Professora efetiva de Língua Portuguesa do IFCE campus Baturité, atua no curso superior Licenciatura em Letras Português/Inglês.

“A utilização da visita técnica como recurso didático e metodológico de ensino configura potencial ferramenta na educação...”.

A realização de visitas técnicas, portanto, reforça a importância da articulação entre ensino e extensão no processo formativo de futuros docentes, em especial de Língua Portuguesa e Literatura, foco da ação a ser relatada aqui neste trabalho. Ao vivenciarem um ambiente tradicionalmente associado à cultura e à produção intelectual do estado, os estudantes podem refletir sobre a relevância da literatura regional no contexto da formação de leitores críticos e sobre o papel do professor como mediador desse patrimônio cultural.

Diante do exposto, o presente trabalho se propõe a apresentar um relato de experiência relacionado a uma atividade extraclasse, denominada visita técnica, realizada com alunos do curso superior de Licenciatura em Letras do IFCE *campus* Baturité.

No âmbito das ações formativas do referido curso na habilitação Português/Inglês, a atividade prática, coordenada pelas docentes Djany e Annalies, foi realizada no dia 26 de março de 2024 teve como destino a Academia Cearense de Letras (ACL). Participaram desse

momento os alunos matriculados em disciplinas literárias as quais as docentes ministram. A atividade teve como objetivo geral ampliar o contato dos alunos com o meio literário cearense, promovendo uma aproximação direta com escritoras em atuação e em plena produção literária. Como objetivos específicos, nesta atividade foi proposto visitar a ACL para apresentação de sua história com muitos de seus literatos assim como participar da reunião de uma das agremiações literárias que se utilizam do espaço, no caso específico, a reunião da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), seção Ceará.

Enfatiza-se que a proposta de atividade teve caráter formativo, buscando atrelar teoria e prática, e a metodologia utilizada nessa atividade proporcionou aos discentes de Letras a possibilidade de estabelecer contato com a história literária – obras e autores – do passado e do presente.

Destaca-se, por fim, que se cumpriu a atividade conforme planejada e com os objetivos estabelecidos, tornando a prática formativa dos discentes de Letras mais rica e prazerosa.



2. Procedimentos metodológicos

Optou-se por um relato de experiência para retratar a prática pedagógica dessa vivência extraclasse, na qual foi possível perceber, de forma interpretativa, o dinamismo da oportunidade de visitar um sítio histórico, além de despertar memórias sensoriais e afetivas nesse encontro dos discentes com os autores, vivos ou não.

Acerca da escolha de relato de experiência, Lüdke e Cruz (2010, p. 90) afirmam: “... representa um momento importante para a articulação dessa experiência e registro do processo e das interpretações para aprendizagem do grupo que a protagonizou.”

Torna-se relevante mencionar que a escolha pela visita técnica potencializa o processo de ensino e aprendizagem:

Neste contexto, a Visita Técnica vem complementar o ensino e aprendizagem, dando ao aluno a oportunidade de visualizar os conceitos analisados em sala de aula. É um recurso didático-pedagógico que obtém ótimos resultados educacionais, pois os alunos, além de ouvirem, vêem e sentem a prática da organização, tornando o processo mais motivador e significativo para a aprendizagem (Monezi; Almeida Filho, 2005, p. 01)

Uma vez mais enfatiza-se que a escolha do relato de experiência tem o objetivo de detalhar cientificamente as ações, mas, sobretudo, as sensações e as oportunidades vivenciadas no dia.

3. A visita técnica como metodologia ativa na formação acadêmica e docente

A formação humana, acadêmica e profissional é permeada por fundamentações teóricas e práticas. No âmbito educacional, são inúmeros os recursos e as metodologias utilizadas pelos professores, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. A elaboração e utilização de diferentes estratégias visa diversificar os procedimentos utilizados durante o processo de

ensino e aprendizagem. Algumas dessas estratégias voltam-se à realização de aulas em ambiente diferente da sala de aula convencional dentro da instituição de ensino. Conforme Araújo e Quaresma (2014), “As atividades pedagógicas fora da sala de aula podem constituir-se em instrumento de aprendizagem ao favorecer alternativas e inovações para o ensino”.

Essas atividades extraclasse são denominadas aula de campo ou visita técnica. Embora sejam expressões que se referem à mesma atividade, neste trabalho adotamos “visita técnica”.

Conforme Lopes et al (2021, p. 01), “A atividade de visita técnica visa (*sic*) o encontro do discente com o universo profissional, ao proporcionar aos participantes o vínculo de conhecimentos práticos ao contexto escolar, por meio do empenho e participação ativa de todos.” No caso específico, apresentam-se os diferentes universos pelos quais os licenciandos em Letras podem adentrar.

Corroborando com essa perspectiva, Neto et al (2020, p. 45), mencionam que “A atividade de visita técnica visa (*sic*) o encontro do mundo acadêmico com o universo profissional, proporcionando aos participantes uma formação mais ampla”.

Diante do exposto, acredita-se na amplitude de visão do discente de Letras, diante do universo literário e profissional.

Trata-se de um excelente recurso didático-pedagógico:

A visita técnica é de extrema importância como ferramenta de ensino para o professor, um apoio que o auxilia na condução das aulas, e o que é mais importante, permite ao aluno o

contato com a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula. (Monezi; Almeida Filho, 2005, p. 02)

Considera-se pertinente a citação anterior com a proposta das docentes, uma vez que ambas lecionam disciplinas literárias em um curso de Letras, a saber, Literatura brasileira, cearense, portuguesa, infantojuvenil, estrangeiras, ... Buscando oportunizar aos alunos a imersão entre teoria e prática junto aos textos literários e as sensações que as obras são capazes de suscitar, acredita-se que a experiência da visita pode permitir ao aluno uma infinidade de descobertas, relacionando teoria e prática, como bem propõem as visitas técnicas.

Dessa forma, considera-se a visita técnica uma atividade complementar aos componentes curriculares dos cursos como um mecanismo de integração entre a universidade e o mundo do trabalho, objetivando a complementação didático-pedagógica das disciplinas teóricas e práticas, bem como a aproximação dos alunos com o ambiente de trabalho (Araújo; Quresma, 2014, p. 32-33).

E, trata-se de provocar no discente, novas reflexões, que, por sua vez, constituem-se em aprendizagens múltiplas, inclusive a partir de seu posicionamento crítico sobre esse processo.



Acerca desse tema, Pereira, Paraguassú e Silva (2021, p. 160) mencionam que “Não se trata de uma busca por informações em campo real e concreto, mas de uma descoberta do outro em seu espaço e tempo de vivências e de um reconhecimento de si mesmo pela capacidade de alteridade”.

Esse posicionamento do próprio aluno pauta-se não apenas no que leu, viu ou estudou, mas também no que presenciou e nas novas formulações de pensamento que se constituíram a partir de então. Como em todo processo de aprendizado, faz-se necessário estar com os sentidos aguçados, pois, conforme Carvalho, Vieira e Viana (2012, p. 04), “Nas visitas técnicas observa-se a presença das quatro técnicas de ensino: ouvir, falar, vivenciar/questionar e transformar, de forma a atingir as necessidades na formação do profissional...”. Essa transformação é, inclusive, do discente projetando o futuro docente em ação.

Retomando o caráter prescritivo das visitas técnicas e conforme o “Documento orientador para visitas técnicas elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo”, tem-se que elas devem ser formuladas conforme as áreas e temáticas de estudo:

O termo “visita técnica” refere-se a uma aula externa supervisionada, conduzida em empresa,

instituição ou organização e acompanhada por um ou mais professores. Seu propósito é fornecer aos estudantes uma compreensão da profissão futura, permitindo-lhes familiarizar-se com o processo, a estrutura social ou a dinâmica de trabalho em organizações, contribuindo para o seu desenvolvimento educacional e preparando-os de maneira integral para os desafios profissionais (São Paulo, 2024, p. 30).

Vale ressaltar também que a atividade aqui relatada pode ser caracterizada como uma prática de metodologia ativa, à medida que deslocou o discente de uma posição meramente receptiva para uma postura de participação efetiva no processo de aprendizagem. A visita técnica ao encontro da AJEB-CE proporcionou uma experiência formativa que integrou teoria e prática, permitindo aos estudantes interagir com escritoras em plena atividade literária e refletir criticamente sobre o processo de criação artística.

A metodologia ativa propõe situações que colocam o estudante como protagonista do próprio aprendizado. Dessa forma, ao invés de apenas ouvir passivamente as informações transmitidas pelo professor (modelo tradicional), o aluno é convidado a participar de forma ativa, resolvendo problemas, discutindo, criando, analisando situações

reais, experimentando, tomando decisões etc. Acerca desse assunto José Moran (2018, p. 39) menciona: “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Considerando esse contexto, o foco, portanto, está em desenvolver autonomia, pensamento crítico e capacidade prática, aproximando o estudante da realidade profissional ou social que ele vai enfrentar.

A atividade realizada e relatada aqui pode ser caracterizada como uma prática de metodologia ativa, na medida em que deslocou os discentes de uma posição meramente receptiva para uma postura de participação efetiva no processo de aprendizagem. Ao promover o contato direto com escritoras em atuação e possibilitar a reflexão crítica sobre o processo de criação literária, a visita técnica integrou teoria e prática de maneira significativa.

Assim, a experiência proporcionada aos estudantes, alinhada aos princípios das metodologias ativas, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de análise e da articulação crítica, competências essenciais para a formação de futuros docentes de Língua Portuguesa e Literatura.

Em se tratando especificamente da experiência aqui relatada, trata-se de uma atividade extracurricular organizada pelas professoras Djany e Annalies, ambas docentes do curso de Licenciatura em Letras do IFCE *campus* Baturité. Destaca-se que a atividade denominada “Visitas Técnicas/Aulas de campo” é explicitamente mencionada como procedimento metodológico a ser utilizado, adotado no curso em questão, ou seja, tal atividade compõe a matriz curricular das disciplinas pelas quais as docentes são responsáveis, exposta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras da unidade educacional já mencionada (IFCE, 2019).

Uma vez que ambas as docentes lecionam disciplinas de Literatura, a visita possui caráter didático-pedagógico-metodológico, sendo ofertado igual acesso a todos os alunos. Dessa maneira, as professoras propiciaram aos alunos matriculados em suas disciplinas a oportunidade de visitar a ACL e participar de uma mesa-redonda com diversas autoras literárias.

Essa escolha metodológica visou contribuir para a melhoria da qualidade do ensino literário, favorecendo uma maior assimilação de determinados conteúdos, assim como transformou os discentes em agentes protagonistas de sua própria aprendizagem, mas, sobretudo, em agentes sociais, transformando



a distante literatura e seus conceitos literários em oportunidade de diálogo com as autoras participantes da mesa, aliando teoria e prática.

Considerando a centralidade do discente na construção do conhecimento e a importância da articulação entre teoria e prática, torna-se pertinente refletir sobre o papel dessa atividade no fortalecimento da formação crítica e autônoma dos futuros docentes.

Acredita-se que a oportunidade elencada aos discentes participantes desta vivência corroborou para uma prática de aprendizagem significativa, pois, de acordo com os ensinamentos de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 58), “É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito”.

Dessa forma, ao privilegiar a experiência prática, a interação e a reflexão crítica, a visita técnica reafirmou-se como uma estratégia pedagógica que transcendeu o ensino tradicional, impulsionando a formação de profissionais capazes de atuar de maneira consciente, crítica e sensível às dinâmicas culturais e sociais que permeiam a prática educativa.

Importante ressaltar que, conforme documento orientador (2024, p.

10), os alunos precisam ser avisados previamente sobre a visita assim como também de seu objetivo: “É importante que os estudantes saibam para onde vão e por que, a fim de conscientizar-se de que não se trata de excursão ou passeio, mas de uma aula externa chamada visita técnica.” Dessa forma, ambas as docentes, durante suas aulas de Literatura, enfatizaram a possibilidade de se conhecer uma Academia Literária assim como outras entidades que também se dedicam à produção literária. E, como discentes do curso de Letras, futuros docentes de língua e literatura, acredita-se ser de extrema relevância a vivência na Arcádia.

A visita técnica tem papel fundamental para contribuir com os profissionais que dela necessitam, ao mostrar a importância para a formação dos futuros profissionais que precisam do espaço para desenvolver estudos, pesquisas e atualizar na área específica do seu curso (Lopes et al, 2021, p. 02).

Os estudantes, futuros docentes, participaram, portanto, de uma experiência concreta, vivenciaram o ambiente literário, dialogaram com agentes culturais e construíram novos saberes a partir dessa interação.

Dessa forma, considera-se expressiva essa vivência extraclasse

tanto para o atual discente, que terá contato com autores e obras *in loco* acadêmico, quanto ao futuro

docente que poderá, posteriormente, replicar tais experiências com seus alunos.

4. Visitando a Academia Cearense de Letras

A Academia Cearense de Letras (ACL) é a arcádia literária mais antiga do País. Foi fundada em 15 de agosto de 1894, três anos antes da Academia Brasileira de Letras (ABL), cuja fundação aconteceu no dia 20 de julho de 1897, no Rio de Janeiro. A ACL está sediada atualmente no Palácio da Luz, na Rua do Rosário, número 01, no bairro centro, em Fortaleza.

A entidade máxima literária do Ceará acolheu e acolhe escritores de diferentes gerações. Em seu primeiro período, desde sua fundação em 1894 a 17 de julho de 1922, denominava-se “Academia Cearense” e estava constituída de apenas 8 cadeiras. Contam no quadro de acadêmicos fundadores: **Adolfo Frederico Luna Freire**; Joaquim Lopes de **Alcântara Bilhar**; **Álvaro Gurgel de Alencar**; **Álvaro** Teixeira de Sousa **Mendes**; **Antonino** da Cunha **Fontenele**; **Antônio Augusto** de Vasconcelos; **Antônio Bezerra** de Menezes; **Antônio Teodorico** da Costa Filho; **Benedito** Façanha **Sidou**; **Antônio Luís Drumond da Costa**; **Eduardo** da Rocha **Salgado**; **Eduardo** Guilherme **Osvaldo Studart**; Raimundo de **Farias Brito**;

Francisco Alves Lima (**F. Alves Lima**); Marcos **Franco Rabelo**; Guilherme Chambly Studart (**Barão de Studart**); **Henrique Théberge**; **José Carlos da Costa Ribeiro Júnior**; **José de Barcelos** da Silva Sobrinho; **José Domingues Fontenele**; **Justiniano José de Serpa**; Francisco Valdivino Nogueira (**Padre Valdivino**); **Pedro Tomás de Queirós**; **Raimundo Leopoldo Coelho de Arruda**; **Tomás Pompeu** de Souza Brasil Filho; **Virgílio Augusto de Moraes**; **Valdemiro Cavalcante**. (Grifo nosso para os nomes literários).

A partir de 1922, sob a presidência de Justiniano de Serpa, inicia-se a segunda fase. Nesta, a academia recebe a atual denominação e nela também se tem a ampliação do número de cadeiras para as atuais 40, assim como suas denominações.

Na terceira fase, em 1930, deu-se a reorganização na qual institui-se que os acadêmicos teriam caráter efetivo e perpétuo.

Na quarta fase, a partir da segunda metade do século XX, em 1951, são sugeridas novas alterações. Nessa fase, tem-se a posse da primeira mulher escritora;



a professora Ângela Gutiérrez é empossa na ACL em 1997 e, em 30 de janeiro de 2019, torna-se a primeira mulher a presidir a instituição. Outro destaque dessa fase é a implementação definitiva da ACL no Palácio da Luz, logrado apenas em 1989. Durante décadas, as reuniões da ACL ocorreram em diferentes lugares: em salas do Edifício Progresso; no salão de honra da Fênix Caixeiral; no Clube Euterpe, no Instituto do Ceará; no Clube Iracema, no Instituto Eitácio Pessoa; na casa onde residia Dolor Barreira; e na casa de Tomás Pompeu. Entre 1978 e 1986 foi sediada onde hoje está localizado o Museu do Ceará, e somente no final da década de 1980, a ACL passa a ter como logradouro definitivo o Palácio da Luz, sede do Governo do Ceará de 1814 a 1970.

Durante esses mais de 130 anos de existência, a ACL vem abraçando a literatura cearense e as mais diversas entidades que ali desejam se reunir, desde os consagrados escritores

com renomes nacionais aos iniciantes confrades e confradeiras. Atualmente, sedia reuniões de entidades como a Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), a Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza (AMLEF); Academia Cearense de Teatro (ACT); Academia Cearense de Retórica; Academia Cearense de Artes (ACA); Academia Ipuense de Letras, Ciências e Artes; Sociedade Amigas do Livro (SAL); Associação Brasileira de Bibliófilos e Academia Cearense de Língua Portuguesa (ACLP).

Ao manter suas portas abertas a diferentes gerações de autores e promover o intercâmbio entre distintas expressões culturais, a ACL reafirma seu papel como guardião e dinamizadora da tradição literária cearense. Mais do que um espaço de preservação da memória, a instituição configura-se como um ambiente de estímulo à criação e à renovação das letras, permitindo que novas vozes encontrem acolhimento, diálogo e inspiração ao lado daqueles que já possuem trajetória consolidada.

5. Aproximação entre os escritores de ontem e de hoje

Durante a atividade extraclasse, aconteceu a visita guiada pela professora e escritora Nadya Gurgel. A docente mencionada guiou os alunos e as docentes num passeio pelas galerias e memoriais, além de

ênfatar a apresentação de alguns títulos expostos na gigantesca estante localizada no rol da ACL.

Essa apresentação é relevante visto que resgata a História e a

Literatura produzida em solo cearense. Na galeria estão os registros fotográficos de todos os escritores e escritoras que compuseram e compõem a ACL. Há também uma sessão dedicada à Padaria Espiritual, movimento literário fundado em 1892 de grande relevância literária.

Considerando o uso do espaço por outras entidades acadêmicas literárias, destaca-se o encontro mensal denominado Reunião mensal da AJEB, atividade para a qual os discentes de Letras foram previamente convidados a participar. A atividade programada para o dia 26 de março abordaria a temática do 08 de março. Dessa forma, a mesa-redonda tinha como tema “Ser mulher: os desafios de ontem, hoje e amanhã”. Compuseram a referida mesa as escritoras: Vlândia Mourão, Angélica Sampaio, Nadya Gurgel, Djany de Carvalho e Annalies Borges. A fim de apresentar melhor cada uma das componentes, expõe-se, breve currículo:

- Vlândia Mourão é escritora e professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Literatura e Mestra em Letras. Além da participação em inúmeras antologias, eis algumas de suas obras: *Três dimensões da poética de Francisco Carvalho* (1996);

Con(Textos) Desconexos (2004) e *Escritura do tempo no conto de Samuel Rowet* (2007). Vlândia é a atual presidente da AJEB, seção Ceará.

- Angélica Sampaio é escritora, autora de obras publicadas nos gêneros literários romance, crônica, conto e poesia: “Êxtase”; “Iraguacy, Índia do sertão”; “Os olhos não vêem, o coração sente”; “Amigos de verdade”; “Olhos para Mariella”; “O cajueiro”; “Poema-Luz”; “Um amor, um café, uma crônica, por favor”; “Contos Escolhidos, obra publicada em coautoria com Grecianny Cordeiro. Angélica, além de membra da AJEB, é a atual presidente da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza (AMLEF).
- Nadya Gurgel é escritora, Mestra em Literatura Comparada pelo PPG-Letras (UFC) e Especialista em Ensino de Literatura Brasileira (UECE). É imortal da Academia Fortalezense de Letras (AFL) e da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza (AMLEF). Atualmente ocupa o cargo de 1ª Secretária da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), coordenadoria do Ceará.



É autora do romance intitulado “Um novo amanhã” (esgotado), prefaciadora de três obras literárias e uma das organizadoras de dois e-books da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). É também partícipe de revistas literárias, a saber, Para Mamíferos, Contemporânea e Jangada e de várias coletâneas, desde 1999, nos gêneros poema, conto, crônica, entrevista e ensaio. É orientadora e avaliadora de vários Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) de cursos de Letras, sobremaneira em Literatura Cearense e em Literatura Brasileira. Além disso, é uma das organizadoras do volume I e do volume II da Coletânea Histórias de viver, sentir e escrever, publicados em 2022 e 2025.

- Djany de Carvalho é escritora e professora. Licenciada em Letras Português/Espanhol; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; e Mestra em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). No âmbito artístico, é autora e organizadora das antologias “História de viver, sentir e escrever – vol. I” (2022) e “Histórias de viver, sentir e

escrever – vol. II” (2025). É participante das seguintes antologias: “Coletânea Internacional Pólen - Mulheres Notáveis 3” (2024); “Luz & Vida - Em verso e prosa”(2024); “É possível” (2024); “O legado das anciãs – O sagrado feminino”(2025); “O silêncio que ecoa em mim”(2024); “Azul”(2024); “Contos de Natal”(2024); “Primavera – Poemas, contos e crônicas”(2024); “Mulheres de resistência – Desafios maternos”(2025); “Fé, esperança e poesia”(2025); “Vozes de aço – XXV Antologia poética de diversos autores”(2025); “Entre linhas e lutas”(2025); “Nós 3”(2025); “Sol das Letras” (2025). É autora nos gêneros conto, crônica e poesia. Dentre as diversas publicações, destaca-se a premiação recebida pelo conto “Os sonhos iluminam nossas vidas”, laureado em 1º lugar no Concurso Paulo Eduardo Mendes, em 2024. A docente do IFCE é escritora imortal da AMLEF, ocupando a cadeira de nº 34 cujo patrono é José Valdivino de Carvalho; também é membra da AJEB, seção Ceará.

- Annalies Borges é atriz, dramaturga, escritora e professora de língua portuguesa

do IFCE. Possui Mestrado Profissional em Artes (IFCE, 2023); Graduação em Letras/Língua Portuguesa/Literatura (UECE, 2004); Curso de Arte Dramática (UFC, 2008). Atua em diversos grupos de teatro de Fortaleza, dentre eles, o Grupo Mirante de Teatro Unifor. Professora efetiva do IFCE, é integrante da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB) - CE e da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza (AMLEF), ocupando a cadeira de nº 27 cujo patrono é José Martins Rodrigues. Foi uma das organizadoras do e-book “Os 15 anos da Lei Maria da Penha na perspectiva do Cordel: A OCHE Ceará como ferramenta de produção textual”, publicada pela Editora do IFCE - EDIFCE (2023). Organizou em conjunto e escreveu capítulo do volume I e do volume II da Coletânea Histórias de viver, sentir e

escrever, publicados em 2022 e 2025. Tem seus textos literários publicados em diversas coletâneas, a saber: Antologia Poética Poetize (2021); 1ª edição de Nós – textos de autoria feminina (2023); Antologia Luz & Vida (2024); Antologia de autores contemporâneos intitulada Livro Azul (2024); Antologia Navegar é possível (2024); Antologia Sol das Letras (2025).

No contexto da visita técnica, as autoras debateram sobre a temática da mulher na sociedade quanto a papel, direitos adquiridos, violências, e as dores ainda não solucionadas.

Além das escritoras que compunham a mesa, participaram desse momento as escritoras membros da AJEB, Rosa Firmo, Evan Bessa, Gizela Nunes da Costa, Dalva Moreira, Oneida Pinheiro, Fátima Duarte, Rosa Virgínia Carneiro; e os escritores Silvio Cayuá e o cordelista Cícero Modesto Gomes (*in memoriam*, falecido em janeiro de 2025).



Imagem 1 – Mesa-redonda composta com as escritoras Annalies Borges, Nadya Gurgel, Vlândia Mourão, Angélica Sampaio e Djany de Carvalho (da esquerda para a direita).



Fonte: Autoras (2024)

A mesa-redonda abordou as principais temáticas que envolvem a luta das mulheres por respeito, igualdade e equidade. Promoveu-se inicialmente

a fala de cada escritora participante como conferencista, sendo auxiliadas pelos demais presentes (escritoras e alunos), conforme imagem 02 a seguir.

Imagem 2 – Autoras partícipes, Rosa Firmo, Evan Bessa, Gisela Nunes da Costa (de trás para frente)



Fonte: Autoras (2024)

Verificou-se, no dia da visita, uma plateia composta por membros da

AJEB, além dos alunos de Letras do IFCE Baturité e convidados.



Imagem 3 – Plateia composta pelos alunos de Letras e escritores convidados



Fonte: Autoras (2024)

Destaca-se que, ao final da mesa, os autores e as autoras presentes

agraciaram os alunos com obras literárias, contemplados em sorteio.

Imagem 4 – Entrega das obras pelo autor Silvio Cayua às alunas contempladas no sorteio.



Fonte: Autoras (2024)

Na foto acima, autores e algumas das discentes premiadas estão ao lado do autor Silvio Cayua, o que salienta a importância da experiência pedagógica planejada, pois proporcionou a interação direta com

autores vivos e ativos da escrita literária cearense.

E, por fim, deu-se o registro dos presentes nesta significativa atividade educacional, conforme imagem 5.



Imagem 5 – Todos os participantes da atividade na ACL



Fonte: Autoras (2024)

6. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar a experiência exitosa do uso da visita técnica como recurso didático-metodológico na formação docente inicial dos discentes de Letras do IFCE *campus* Baturité.

A atividade realizada ocorreu no dia 26 de março de 2024, com a visita à ACL a fim de que os alunos pudessem conhecer o ambiente da primeira arcádia literária do País, assim como também participar da

reunião mensal da AJEB, seção Ceará. Dessa forma, os licenciandos teriam a oportunidade de conhecer e/ou retomar a proximidade com autoras e autores clássicos, assim como também contemporâneos.

Destaca-se o caráter inovador da atividade realizada e o contentamento dos alunos que, além de participarem de uma reunião literária, puderam ter contato com as autoras presentes, e, mediante

sorteio, alguns serem contemplados com obras literárias, entregues e autografadas pelos próprios autores.

No que diz respeito à escolha da realização de visitas técnicas, há opiniões divergentes, posicionando-se ora contra, ora a favor. Contudo, é notória sua relevância para a formação discente em todos os níveis educacionais, como reforça Carvalho, Vieira e Viana (2012, p. 11): “Importante destacar que as visitas técnicas tiveram o seu caráter didático-pedagógico composta de compromisso acadêmico-profissional potencializando o ensino-aprendizagem (*sic*) e não passeio a um espaço fora da sala de aula.”

Como ponto negativo dessa vivência destaca-se apenas que não foi possível a participação de todos os alunos matriculados nas disciplinas das docentes organizadoras da atividade visto que, por se tratar de uma atividade que exige uma disponibilidade maior de tempo, alguns alunos já possuem a rotina programada, por participar de outras disciplinas acadêmicas e/ou por já estarem atuando nas instituições educacionais.

Acredita-se que a oportunidade elencada aos discentes participantes desta visita técnica corroborou para uma prática de aprendizagem significativa, além de propiciar a aplicabilidade dos textos literários, da compreensão histórico-cultural dos

textos e a vivência com os autores. Considera-se, portanto, ser expressiva essa vivência extraclasse tanto para o atual discente, que terá contato com autores e obras *in loco* acadêmico, quanto ao futuro docente que poderá, posteriormente, replicar tais experiências com seus alunos.

Salienta-se que, como parte efetiva do uso de uma metodologia ativa durante o encontro, os discentes não apenas assistiram a palestras e apresentações literárias, mas também dialogaram com as escritoras presentes, debatendo temas ligados ao processo de criação, às influências estéticas e aos desafios da escrita contemporânea, além de abordar a temática proposta na mesa-redonda, o qual fazia alusão ao papel da mulher na sociedade contemporânea. Esse contato direto foi fundamental para que percebessem a literatura como uma prática viva e em constante diálogo com a sociedade, contribuindo para a construção de uma perspectiva mais dinâmica e atualizada sobre a atuação docente.

Em suma, a visita técnica à Academia Cearense de Letras, no contexto do encontro da AJEB-CE, configurou-se como uma ação de extrema relevância pedagógica e extensionista, fortalecendo a formação acadêmica dos alunos e, ao mesmo tempo, estreitando laços entre o ensino superior e a produção literária local.



Por fim, considera-se que essa atividade foi extremamente importante para os alunos da formação docente inicial, pois, além de ampliar o conhecimento literário, a experiência de visitar uma instituição

literária centenária, que recebe diversas outras entidades, mantém viva a chama literária nos escritores já consagrados, nos que estão se descobrindo e naqueles que ainda irão se encontrar como literatos.

Referências

ARAÚJO, Glausirée Dettman de; QUARESMA, Adilene Gonçalves (2014). Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Competência**, 7, (2), 29-51.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.

CARVALHO, Renata Coppieters O. de; VIEIRA, Salete; VIANA, Moises dos Santos. Visitas Técnicas: Ensino-Aprendizagem no Curso de Turismo. In: Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, 9, 2012, São Paulo. **Anais do 9º Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2012.

CRUZ, Eliomara da Costa; PONTE, Flávia Kerenine Silvia da; DANTAS, João Rezende; FERNANDES, Nelcinda Cleto. Visita técnica como estratégia de ensino e aprendizagem. **Revista mais educação**. Volume 5, Número 5, julho 2022. ISSN 2595-9611.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Habilitação Português- Inglês e suas respectivas Literaturas**. BATURITÉ. NOVEMBRO de 2019. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/13492/PPC_-_LETRAS_-_2019. Acesso em 10 de abril de 2026.

LOPES, Talisson De Sousa et al. **Importância da visita técnica: um estudo de caso dos alunos do curso técnico da E.E Imaculada Conceição em Pedro Leopoldo/MG**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80571>. Acesso em 10 de abril de 2026.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez. 2010. Acesso em 10 de abril de 2026. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20>

MONEZI, Carlos. A.; ALMEIDA FILHO, O. Carlos. de. **A Visita Técnica como Recurso Metodológico aplicado ao curso de Engenharia**. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2005, Campina Grande (PB): Anais. ABENGE, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

NETO, Manuel Almeida Andrade; NASCIMENTO, Tiago Belmonte; CESCO, Bárbara Scalco; REBEQUE, Paulo Vinicius dos Santos; TESTA, José Mauricio. A visita técnica como elemento de formação profissional e motivacional no curso de Licenciatura em Física do IFRS Bento. **Revista da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS**. Ano 8 - N° 8 - agosto 2020.

PEREIRA, Raíssa Camargo Vilhena; PARAGUASSÚ, Alita Carvalho Miranda; SILVA, Nunes Xavier da Silva. Formação prática de professores: visita técnica às aldeias Buridina e Bdèburè em Aruanã – GO. **Revista LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. v. 6, n. 2, p. 159-166, nov. 2021

SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Documento orientador para visitas técnicas educação profissional paulista**. 2024.

Seu Neném e o drama em Baturité: tramas de vida em teatro brincante

Annalies Barbosa Borges³
Raimundo Nonato da Silva Torres⁴

1. Introdução

A pesquisa em estudo tem como objetivo fazer um registro sobre o Drama -manifestação folclórica desenvolvida pelos moradores da comunidade Vila Nova no município de Baturité/CE.

Os dramas são uma espécie de teatro de variedade em que são apresentados números cantados e dançados. Pontes (2010, p. 1), em seu artigo “Relatos orais de mulheres dramistas e a arte de representar dramas em Tianguá-Ceará”, registra:

Faz-se necessário observar que o drama faz parte de uma construção coletiva que mistura música — cantada pelas dramistas acompanhadas por tocadores que geralmente ficam atrás da empanada⁵— e danças. O resultado de

-
3. Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pós-Graduada no curso de Especialização em Semiótica aplicada à Literatura e áreas afins pela UECE. Graduada em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Literatura pela UECE (2004). Professora efetiva de Língua Portuguesa do IFCE *campus* Baturité, com atuação no Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês.
 4. Graduando em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité. Graduado em Pedagogia em Regime Especial – UVA. Coreógrafo do Grupo de Tradições Retalhos.
 5. Divisória feita de lençóis ou retalhos de panos que tem por função separar as dramistas do público, escondendo as que ainda não se apresentaram (Pontes, 2010).

tudo isso é um conjunto de práticas que combinam representação dramática, indumentária e expressão corporal. No drama, a música é a linguagem que liga as ações da figura dramática ao público, fazendo uso da fala enquanto meio de comunicação; a dança é a linguagem que comunica através do movimento corporal e harmoniza a ação e a composição musical.

A composição dos dramas é simples, com dramaturgia que permite a improvisação por parte de seus encenadores. É idealizado em tom mais coloquial que a tragédia, seus acontecimentos são levemente cômicos e entremeados de cenas sérias. O Drama que se faz na serra é diferente daquele apresentado no sertão ou litoral.

Significando ação em grego, a palavra *drama* vem associada à representação teatral de dupla articulação - com a literatura e com o teatro - embora a natureza, o sentido e a função dessa articulação tenham posteriormente variado de acordo com os tempos, as práticas artísticas e as proposições estéticas. É possível perceber a combinação de música, comédia, dança, poesia

e brincadeira, na maioria das vezes, acompanhadas do triângulo, do pandeiro, da zabumba e do violão.

Em relatos escritos por Oswald Barroso⁶ sobre as dramistas do Ceará, constata-se a presença marcante da figura feminina, sejam elas domésticas, artesãs, moças e mulheres simples que transformam seus quintais e terreiros em palcos e neles reinam absolutas, cantando a graça do seu rincão, seus causos, lendas e histórias. Com maquiagem e figurino improvisado ou não, adquirem outra postura, transformando-se em diversas personas (baianas, empregadas, casal de negros, marinheiros, ciganas etc.). Nessa diversidade de personagens, criam um universo de fantasia e de situações cômicas.

Outro registro que nos mostra a prevalência de mulheres como brincantes à frente dessa manifestação da cultura popular é feito pela Secretaria Estadual da Cultura do Estado do Ceará – SECULT/CE. Podemos ver o conceito de dramistas como sendo “grupos formados por moças e senhoras de uma determinada comunidade que encenam pequenos quadros dramáticos, sem

6. Graduado em Comunicação Social, pela Universidade Federal do Ceará, tem especialização em Gestão Cultural, pela ANFIAC (Paris) e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Teatrólogo, diretor do Teatro da Boca Rica. É professor de Antropologia Cultural e Fundamentos da Comunicação, na Universidade Estadual do Ceará.



estrutura fixa, para a apresentação de cantigas e danças, declamação de poesias e contação de histórias (...) constituindo-se em uma representação teatral popular”⁷.

A repórter Karolina Viana, por sua vez, em sua coluna Cultura Popular, do Diário do Nordeste, publicada em 21 de novembro de 2010, diz:

No Ceará, a tradição centenária dos dramas populares, encenações protagonizadas apenas por mulheres, reforçam uma cultura que se expressa com a força e a doçura do elemento feminino. Pouco conhecida e sob o risco constante de desaparecer, esta manifestação ganha apoio por meio de movimentos que buscam divulgar e valorizar os dramas populares, transformando-os em patrimônio imaterial (Viana, 2010).

Buscando verificar no drama fatos relativos à construção e atuação de seus personagens, nessa pesquisa, pode-se averiguar, portanto, que, na maioria das acepções, a imagem feminina prevalece e destaca-se até com papéis masculinos. Relatos constataram que a vida útil de “uma dramista” é muito curta, ou melhor, tem dois momentos: antes do casamento, com 16 e 17 anos, e depois, com a vida adulta avançada. Como idosas, elas retornam a atuar no drama.

No entanto, como um contraponto a essa acepção, na pequena cidade Baturité, precisamente no bairro de Vila Nova, quem conduz, atua e ensaia o drama local é um indivíduo do sexo masculino, o Senhor Neném, e não uma mulher como predomina nas demais regiões do estado.

2. Baturité: segredos e descobertas

A história de Baturité está estampada em ruas, casarões, costumes, fazeres, expressões populares e através de pessoas.

Numa interpretação particular, o pesquisador Vinícius Barros Leal⁸

nos faz conhecer a palavra Butu eté (puxa que olho d'água legal), manifestação de encanto e admiração dos índios ao chegarem neste torrão e se depararem com inúmeras fontes de nascentes com água pura

7. X Edital Ceará Natal de Luz – 2013, publicado em 01 de outubro de 2013, pela Secretaria Estadual da Cultura do Estado do Ceará – SECULT

8. Graduado em Medicina, pela Universidade Federal de Pernambuco, especializou-se em Pediatria pelo Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. Professor Universitário, Médico e Acadêmico emérito e imortal da Academia Cearense de Letras.

e cristalina. Dos diversos nomes próprios outorgados a esta cidade, Butu eté foi o que mais estabeleceu relação sonora com o atual nome Baturité. Conhece-se, todavia, outros enunciados apresentados por estudiosos com referência à origem do vocábulo. José de Alencar, por exemplo, diz “batuíra” e “eté”, que quer dizer valente nadador; outros admitem ser uma corruptela de “ibi”, terra, “tira”, alta, e “eté”, verdadeira por excelência. De ibi-tira-eté (serra verdadeira) ter-se-ia originado o nome próprio desse lugar, já que estamos situados ao sopé de elegantes montanhas.

Hoje, somos herdeiros de uma única aldeia, consolidada pela união de duas tribos: Jenipapo e Canindé. Essa asseveração se deu depois de uma petição ao governador de Pernambuco na época, Henrique Lins Pereira Freire.

Assim reunidos, estiveram eles no Banabuiú, no Tabuleiro da areia e no saco da serra da Palma, ao sul da bacia do açude do Cedro, no atual município Quixadá de onde saíram mais tarde para sua localização definitiva no sítio “Comum” (hoje “Tijuca”) nas faldas da serra de Baturité, ribeira do “Aracoiaba”, trazendo uma pequena imagem de Nossa Senhora da Palma que, segundo a tradição, teriam encontrado no “saco” ou “furna” da fazenda

“Frade” ou “Padre” onde fora deixada por um sacerdote muito virtuoso trucidado pelos índios. (Arruda, 1983, p. 7)

Baturité é por natureza aprazível, propícia para o veraneio, dotada de muitos pontos pitorescos, tornando-se assim uma cidade turística. Descendente de tribos indígenas, a Serra Verdadeira, o Monte-Mor, o Novo d’América ou a Missão de Nossa Senhora da Palma, foi batizada de Baturité e essa nomeação estendeu-se a todo o território. Esta cidade propalada em prosa e verso se revela aos poucos, lentamente, com simplicidade.

Baturité situa-se no sopé do Maciço de Baturité, estando a 96 km de Fortaleza. A cidade possui área de 347,30 quilômetros quadrados. Seu acesso se dá pelas rodovias CE-060 e CE-356. Tem como municípios limítrofes os seguintes: ao norte, Redenção, Pacoti e Guaramiranga; ao sul, Itapiúna; ao leste, Aracoiaba; e a oeste, Mulungu. Possui uma área de 308,78 km, ocupando uma área relativa de 0,21% da área total do estado do Ceará. Dona de uma paisagem ambígua, dependendo das condições climáticas, seu ambiente se apresenta, nas partes mais altas, bem diferente daquele encontrado em altitudes inferiores.

A população de Baturité, segundo o censo de 2010, é de 33.326



habitantes, sendo 16.924 mulheres e 16.402 homens. Destaca-se nesse numerário a população urbana constituída de 24.446 habitantes e a rural com 8.880 (IBGE, Censo de 2010).

“A cidade esconde muitos segredos. Para conhecê-la, precisa-se de um guia” (Franklin, 1978, p. 8). Fundamentando-se nas ideias de Franklin, detecta-se a carência de informações e registros de qualquer natureza sobre as manifestações culturais existentes nesse município. É certo que se trata de um município diverso, multicultural. Contudo, faz-se necessário identificar essas expressões, registrá-las e propagá-las no meio social baturiteense. Esse trabalho busca contribuir nesse sentido.

2.1 Bairro Vila Nova

O bairro Vila Nova se encontra registrado no 5º setor conforme informações da prefeitura e possui 842 habitantes, 243 casas e 07 ruas.

Essa parte da cidade, ainda que jovem, deve encobrir muitos mistérios suscetíveis a serem revelados. Na viagem pelo universo desse bairro, destaca-se o Sr. Neném como guia. A partir de suas narrativas e histórias de vida, os enigmas do bairro são aos poucos divulgados. Compreende-se que a revelação singular do local em que vive pode auxiliar na compreensão da brincadeira

dos dramas que ele mantém e dinamiza em seu imaginário.

2.2 O homem

Em todas as localidades há pessoas que se sobressaem por suas desenvolturas artísticas: o cantador ou o repentista; o poeta; o cantor que canta no coral da igreja ou no barzinho da esquina; o casal de dançarinos que se apresenta nas festas; o pintor; o diretor das apresentações teatrais; a senhora que borda panos de prato e faz toalhas de renda; as moças e os rapazes que todo ano participam da quadrilha, do reisado, do drama.

Onde ficam os artistas? Onde ficam os artesãos? Submergidos no interior da sociedade, sem reconhecimento formal, esses grupos passam a ser vistos de diferentes perspectivas pelos seus intérpretes, a maioria das vezes engajados em discussões que se polarizam entre cultura erudita x popular...” (Porto Alegre, 1985, p. 11)

Raimundo Lima Leite, senhor Neném, nasceu na comunidade São Bento, antigo Sítio Boa Ventura, povoado de Baturité. Filho de Maria Lima Leite e de José Piaba Leite, ele é parte de uma família de 07 (sete) filhos. Nesse sítio, viveu por 33 anos, ou seja, toda a sua infância, adolescência e os primeiros anos de matrimônio.

Quando vivemos num lugar somos reconhecidos por alguma coisa que fazemos, pelo que fazem nossos pais ou as pessoas com quem vivemos, ou por coisas que nos vão acontecendo. Fazendo amigos, indo à escola, trabalhando, ajudando aos outros, brincando, marcamos a nossa vida e as vidas das pessoas que nos cercam. Tudo o que fazemos, o que criamos ou inventamos, é a partir do que vemos, do que sentimos e do que aprendemos (Santos,1998).

Dessa forma, os anos vividos nessa pequena localidade se refletem nos dramas apresentados ainda hoje por ele, como veremos no transcorrer deste trabalho.

Sua chegada à Vila Nova, bairro em que reside até hoje, deu-se em 1981, completando trinta anos de vivências, sonhos e encantos, amores e desamores nesse bairro.

O Senhor Neném é casado com dona Miriam e desta união nasceram seis filhos (três homens e três mulheres). Durante muitos anos, trabalhou na companhia elétrica, onde tinha um cargo de chefia. Retornava a sua moradia às vezes de quinze em quinze dias. “Quando acabava o trabalho” (como ele mesmo diz), passava quase um ano sem retornar à empresa, dedicando seu tempo neste período à lavoura. Hoje ele se

denomina agricultor. Homem sábio no que diz respeito à cultura popular, traz enraizado em sua experiência os costumes daquele lugarejo: o de comemorar os santos padroeiros, de solenizar os grandes acontecimentos do povo (batismo, aniversário, primeira eucaristia, casamentos e até mesmo os rituais fúnebres) e de festejar as danças e os folguedos.

É precisamente pelo trabalho que [o homem] se exterioriza, expressa. Todo produto da atividade humana configura-se também como realidade espiritual. O homem se manifesta em coisas, fatos, acontecimentos que se apresentam como realizações com significado. Ao criar, cria-se a coisa e o sentido (Ianni,1988, p. 53).

O reconhecimento a este homem nascido e criado no município de Baturité deixa registrada na história uma vida dedicada às manifestações culturais, em especial à brincadeira do drama. Quando adolescente, ele já representava. Seus genitores (dona Maria e seu José) foram seus principais incentivadores, desde quando na sala de sua casa, ainda no sítio São Bento, era montada a empanada para que os bonecos confeccionados por seu pai pudessem ser apresentados.

Narra com um ar saudosista que, no mês de janeiro, o Reisado e os Papangus eram incorporados por



seus familiares, amigos e vizinhos; entretanto, lembra que o organizador dessas manifestações sempre foi seu pai (já falecido). Sua mãe (*in memoriam*) faleceu com 102 anos em 2019. Mãezinha, como era conhecida intimamente pelos seus, foi considerada a dama das peças; apresentava o drama com muita criatividade, desenvoltura e amor à arte. Sua encenação acontecia no período mariano em virtude da data do dia das mães. Naquela época, constatou-se que os familiares retornavam para suas casas de origem e as amigas de infância, ao se encontrarem, apresentavam as peças, o drama, sob o comando de dona Maria.

Os textos aqui apresentados foram criados por Dona Maria, sua mãe, incentivadora da manifestação; o drama e outros, pelo próprio Sr. Neném. Hoje, ele ensina a arte do drama aos jovens do bairro, organiza reisados, tiradas de reis, monta time de futebol, entre outras coisas. Em 1997, foi eleito presidente da Associação Comunitária do bairro Vila Nova. Durante sua gestão, inúmeros feitos em prol daquele bairro tornaram-se visíveis, beneficiando os moradores e munícipes de Baturité.

Incitar e integrar, rebolar e coreografar, concedendo a oportunidade para o experimento da

sensibilidade e dos sentidos, pode parecer um caminho estranho para o drama, tendo à frente uma pessoa do sexo masculino.

2.3 Os dramas como teatro brincante

Registramos uma diversidade de temas na coleta dos dramas de Seu Neném; no entanto, alguns tipos de personagens e determinadas características são mais evidenciados como, por exemplo, baianas, borboletas, ciganas, astros celestes, bêbados e comediantes aparecem sempre. O termo brincante vem do conceito descrito por Oswald Barroso (1996) que se refere a um teatro feito não especialmente para o outro, mas, sim, para si mesmo, onde representar tem o sentido de brincar de teatro para alegrar a alma e se divertir e alegrar a comunidade.

A seguir, alguns exemplos dos dramas levantados onde aparecem as situações citadas.

2.4 As três baianinhas

Segundo relatos coletados durante a pesquisa em campo, as três baianas, que o organizador do drama descreve em suas peças, são mulheres que vieram visitar o nosso estado e se encantaram com as belezas naturais do ceará. Entretanto, algo mais lhes chamou a atenção como a formosura escultural e os galanteios

dos homens do interior. Elas, nessa encenação, cantam e dançam, representando os estados Piauí e Pernambuco e a cidade Baturité.

Percebe-se que, em alguns trechos da música, elas fazem referências ao lugar de origem, rimando com o nome de um jovem rapaz que, segundo elas (as brincantes), é o mais bonito da comunidade. Esse

critério de seleção se dá através da aproximação com o rapaz (namorado), da amizade com a família ou até mesmo por parentesco.

Conforme podemos observar na Figura 01, vestem-se com um longo vestido branco recortado com babados estampados. Esse detalhe (o colorido) é o que determina, segundo o Sr. Neném, a alegria das dramistas.

Figura 01 – Vestimentas das Dramistas



Fonte: Acervo das dramistas

A seguir, destaca-se a composição musical do momento da apresentação do Drama em que as três baianinhas chegam à cena. Salienta-se que, assim como as demais

composições aqui apresentadas, trata-se de canção transmitida de geração a geração através da oralidade e cujo registro escrito ainda não foi publicado.



AS 03 BAIANINHAS

Aqui chegaram as 03 baianinhas
Aqui viemos representar
Aqui viemos visitar o nosso ama-
do e belo lindo Ceará (bis)

BAIANA 01: Eu sou baiana

Sou de Pernambuco

A minha faixa é muito
brilhante

Assim dizia o jovem Lucas

Sou baianinha sou de
Pernambuco.

Aqui chegaram as 03 baianinhas
Aqui viemos representar
Aqui viemos visitar o nosso ama-
do e belo lindo Ceará (bis)

BAIANA 02: Eu sou baiana de
Baturité

A minha faixa é muito
brilhante

Assim dizia o jovem José

Sou baianinha de Baturité

Aqui chegaram as 03 baianinhas
Aqui viemos representar
Aqui viemos visitar o nosso ama-
do e belo lindo Ceará (bis)

BAIANA 02: Eu sou baiana

Sou de Piauí

A minha faixa é muito
brilhante

Assim dizia o jovem Marcim

Sou baianinha

Sou de Piauí

Aqui chegaram as 03 baianinhas
Aqui viemos representar
Aqui viemos visitar o nosso ama-
do e belo lindo Ceará (bis)

2.5 As cozinheiras

Nesta peça, as atividades desem-
penhadas pelas mulheres, donas
de casas, confrontam-se de forma
cômica em uma disputa perante o
público ouvinte. Ao narrarem suas
atividades diárias como cozinheiras,
engomadeiras, varredeiras e pene-
radeiras, elas incitam o público a
vibrar quando seus versos menos-
prezam a colega do lado.

Neste momento, as pessoas que
assistem se identificam, se veem ne-
las e se transportam para o palco.
Umas são bastante aplaudidas, ou-
tras menos, mas, ao final, todos riem
muito da performance no palco.

Mesmo sendo esta peça, aparen-
temente, a que menos precisa criar
um personagem, já que o papel a
realizar faz parte de suas vidas como

mulheres casadas e donas de casa, percebe-se que elas se veem bonitas,

alegres, “faceiras” e importantes ao defender seu instrumento de trabalho.

Figura 02



Fonte: Acervo das dramistas

A seguir, destaca-se a composição musical desse momento da

apresentação das mulheres e suas atividades:



COZINHEIRA

Com a minha panela eu sou a cozinheira

Não tenho inveja da peneradeira (bis)

Damos meia volta

Damos volta e meia.

Vejam, meus senhores, como eu sou faceira (bis)

PENERADEIRA

Com minha peneira sou peneradeira

Não tenho inveja da varredeira (bis)

Damos meia volta

Damos volta e meia.

Vejam, meus senhores, como eu sou faceira (bis)

VARREDEIRA

Com minha vassoura sou a varredeira

Não tenho inveja da engomadeira (bis)

Damos meia volta

Damos volta e meia.

Vejam, meus senhores, como eu sou faceira (bis)

ENGOMADEIRA

Com meu ferro sou engomadeira

Não tenho inveja da cozinheira (bis)

Damos meia volta

Damos volta e meia.

Vejam, meus senhores, como eu sou faceira (bis)

2.6 Os 04 planetas

Conforme o Sr. Neném narrou para esse estudo, a presença dos 04 planetas não tem um significado específico, ou melhor, ele não sabe com certeza assegurar, porque esta peça, apresentada em seu drama, é continuidade de um trabalho que foi de sua mãe e, como ela fazia nos tempos de outrora, ele resolveu prosseguir com a encenação. Entretanto, percebe-se em sua fala que, ao se referir aos planetas, poderia ser uma forma de agradecer aos céus pelos astros que fornecem luz e calor em abundância. Já a neve se destacaria pela brancura e a ideia de aconchego que o frio faz.

Figura 03



Fonte: Acervo das dramistas

A seguir, a transcrição da composição musical de Os 04 planetas:



OS 04 PLANETAS

TODOS

Nós somos quatro planetas
Que aqui representamos
Com tanta alegria
No verde do clarão (bis)

SOL: Eu sou o sol generoso e valente

Que nasce no nascente
E se esconde no poente (bis)

TODOS

Nós somos quatro planetas
Que aqui representamos
Com tanta alegria
No verde do clarão (bis)

LUA: Eu sou a lua que me chamo luar

Eu sou a lua venho a noite iluminar

TODOS

Nós somos quatro planetas
Que aqui representamos
Com tanta alegria
No verde do clarão

ESTRELA: Eu sou a estrela a mais pequeninha

No meio de todas elas
Eu me chamo a gentilzinha

TODOS

Nós somos quatro planetas
Que aqui representamos
Com tanta alegria
No verde do clarão

NEVE: Eu sou a neve que tenho a branca cor

Quem ama a neve encontra o firme amor.

TODOS

Nós somos quatro planetas
Que aqui representamos
Com tanta alegria
No verde do clarão

2.7 O casal de bêbado

Como já foi citado, as dramistas incorporam diversos personagens, até mesmo a figura masculina. O casal de bêbado é umas das peças com mais pedido de bis (costume local; gostando da apresentação, o público entusiasmado grita pela repetição da cena).

Faz-se necessária a figura de uma senhora de idade para esta

apresentação já que será feita a interpretação de dois amigos bêbados que declaram seu amor pela bebida e pelas noites na gandaia. Neste momento elas, as “atrizes”, vão à farra com a figura masculina.

Segundo Dona Lúcia, uma das intérpretes do personagem, elas se inspiram nos causos contados e/ou até mesmo na experiência com o esposo dentro de suas casas.

Figura 04



Fonte: Acervo das dramistas

A seguir, a composição musical de “Loucos pela bebedeira”:



LOUCOS PELA BEBEDEIRA - (O CASAL DE BÊBADO)

AMBOS: Somos loucos pela bebedeira

Apaixonados pelo violão
Inamorando leva a vida inteira

Fomos criados na vagabundagem

BÊBADO 01: Quando eu morrer eu peço aos meus amigos

Que coloque no meu caixão

Do lado direito quero um violão

E do lado esquerdo uma garrafa de cana.

AMBOS: Somos loucos pela bebedeira

Apaixonado pelo violão
Inamorando leva a vida inteira

Fomos criados na vagabundagem

BÊBADO 02: Quando eu morrer eu peço aos meus amigos

Que coloquem no meu caixão

Do lado direito quero um cavaquinho

E do lado esquerdo uma garrafa de cana.

AMBOS: Somos loucos pela bebedeira

Apaixonado pelo violão
Inamorando leva a vida inteira

Fomos criados na vagabundagem

Por fim, apresentam-se, em uma lista, outros dramas coletados do acervo de composições encenadas pelas dramistas de Baturité:

- 1) Música de entrada – LÁ MENOR (marchinha)
- 2) A cigana da lira - MI
- 3) Baiana quitandeira – SI-
- 4) Os 03 jogadores – MI+
- 5) Os 02 negrinhos – DO+ (xote)
- 6) Gentil morena - SOL
- 7) Mãe e filha – DO+ (xote)
- 8) Dona Chiquinha – LA+ (mulher rendeira)
- 9) O casal de negro – LA+ (marchinha)
- 10) José Simão – SOL+ (xote)
- 11) Os soldados – LÁ+ (bolero)

- | | |
|--|---|
| 12) Cigana do Egito e a baiana – SOL (xote) | 20) Chico Raimundo – DO+ (xote) |
| 13) Cara de jumento – MI+ | 21) Boneca canivet – RÉ+ |
| 14) Paixão pela dança – FA (valsa) | 22) Gentil morena – SOL |
| 15) Saia balão – MI+ | 23) Baiana faceira – SOL (valsa) |
| 16) Pimentinha – DO | 24) Catita – DO+ (marchinha) |
| 17) As 04 borboletas – DO | 25) O vaqueiro - MI |
| 18) Coco de mir – DO+ | |
| 19) Dom Jorge e Juliana – SOL | Matutinha das quebradas – MI |

3. Considerações finais

Ao pesquisar o município de Baturité, ficamos impressionados com tanta riqueza cultural inserida nesta comunidade. É notório que a cultura popular permanece viva na memória deste povo, entretanto necessita registrá-la como forma de salvaguarda e difusão.

Relacionar teoria e prática no campo desse folguedo representou, a princípio, uma trilha com vários atalhos. De acordo com as pesquisas efetuadas, nem sempre foi de fácil acesso o conteúdo teórico abordado para o embasamento científico. Vale salientar que a pesquisa sem o apoio teórico reduziria o trabalho produzido a uma simples transcrição de entrevistas.

No bairro em destaque encontramos um grupo da manifestação

popular disponível a colaborar e ser estudado para que o resultado deste trabalho tivesse sucesso.

Para compor o espetáculo intitulado “Retalhos da Memória” (denominação particular) vários personagens foram vivenciados pelo Sr. Neném, registrado e relatados aqui neste trabalho sob o olhar deste pesquisador, a saber, o líder comunitário, o pai, a mãe, a crianças, o adolescente, a dona de casa, o bêbado, e a baiana, entre outros.

A herança cultural transmitida pelo Sr. Neném aos jovens do bairro Vila Nova é que irá garantir a permanência desta brincadeira entre os moradores, embora haja a introdução de alguns elementos externos e a perda de outros, mas a essência do original está sempre evidente.



Referências

ARRUDA, Miguel Edgy Távora. **Breve Estudo sobre a História de Baturité**. Editora: Tip Minerva, 1983.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Editora Gráfica Vt Ltda, 1996. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38552/1/2018_art_tgmoura.pdf. Acesso em 10 de abril de 2026.

BARROSO, Oswald. **Entrevista no youtube**. Programa História de Quem lê. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VzOQJ5E0Hcw>. Acesso em 10 de abril de 2026.

FRANKLIN, Jeová. **Baturité - Fortaleza**: Editora BNB – Divisão de Relações Públicas, 1978.

IANNI, Octávio. **Dialética e Capitalismo: Ensaio sobre pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Arte e ofício de artesão: história e trajetória de um meio de sobrevivência**. Águas de São Pedro, 1985. Trabalho apresentado no IX Encontro Anual da ANPOCS, 22-25 out, (S/E)

PONTES, Márcio de Araújo. Relatos orais de mulheres dramistas e a arte de representar dramas em Tianguá-Ceará. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL, ABHO, 12., 2014, Teresina. **Anais eletrônicos**. Teresina, 2014. [p. 1-10] – (paginação atribuída pelos autores conforme o programa de leitor de texto eletrônico). Disponível em: <https://www.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 10 de abril de 2026.

SANTOS, Lenalda Andrade e OLIVA, Terezinha Alves de. **Para conhecer Sergipe**. Aracaju: Opção Gráfica, 1998.

VIANA, Karolina. **Dramas Populares em cena**, Caderno Regional do Diário do Nordeste, 2010. Disponível em: <https://www.digitalmundomiraira.com.br/Patrimonio/Dramas/Beberibe/Dramas%20populares%20em%20cena.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2026.

A literatura infantojuvenil e temáticas transversais contemporâneas em sala de aula

Maria Djany de Carvalho Araújo⁹

1. Introdução

Denomina-se literatura infantojuvenil aquela destinada aos pré-adolescentes e aos jovens. Trata-se, portanto, da continuidade desse primeiro contato literário que cada indivíduo teve através da literatura infantil.

Por este trabalho, objetiva-se apresentar a literatura infantojuvenil sob o paradigma da formação acadêmica dos profissionais de Letras e terá como ponto de partida os alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio. Uma vez que a temática em questão é amplamente complexa, os objetivos específicos deste trabalho compreendem i) apresentar a leitura e a prática literária a partir dos documentos prescritivos; ii) considerar alguns critérios técnicos na hora

-
9. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – PosLA/UECE (2017). Mestre em Educação (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2004) e Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Kurios (2010). Graduada em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2001).

da escolha das obras literárias pelos professores e, por fim, iii) divulgar algumas obras com sua sinopse e aplicabilidade em sala de aula.

O interesse em versar acerca de tal assunto advém da prática cotidiana da docente da disciplina de Literatura Infantojuvenil do curso de Licenciatura em Letras do IFCE *campus* Baturité, que, a partir dos conteúdos expressos na ementa, busca promover a reflexão dos discentes em formação acerca da literatura infantojuvenil e, principalmente, da necessidade de que esta não esqueça suas bases, mas

também contemple os conteúdos atuais.

Dessa forma, faz-se um breve apanhado histórico acerca da literatura em questão, fundamentando-se bibliograficamente, para em seguida apresentar a prática a partir de algumas obras literárias.

Autores como Coelho (2000); Lajolo; Zilberman (2006); Todaro (2013); Silva; Couto (2013) respaldam a fundamentação bibliográfica, além das legislações BNCC, e leis que regulamentam as temáticas afro e indígenas nas escolas.

2. Literatura e educação escolar

2.1 Literatura infantil e infantojuvenil

Ao longo dos séculos, muitos estudiosos têm definido literatura infantil. Segundo Góes (1991, p. 15), “*Literatura Infantil* é a linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”. Em sua explanação, a autora resgata a informação de que nem sempre essa literatura fora dirigida às crianças como são compreendidas na atualidade.

A literatura infantil é comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor

e um escritor adulto (emissor) e um destinatário – criança (receptor), que por definição do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguística, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (Coelho, 2000, p. 185).

Mais uma vez destaca-se a autoria adulta das obras destinadas às crianças. E, apesar de em seus primórdios não ter tido a percepção das necessidades biológicas, psicológicas e intelectuais de uma criança, uma vez que era vista como um miniadulto, foi essa literatura a porta de entrada para o que hoje se



destina a apresentar-se como arte do deleite, ainda que possa favorecer as formações leitora, intelectual e cultural do aluno.

Portanto, considera-se que a literatura infantil é o primeiro contato literário de qualquer indivíduo e que ocorre desde as origens, inicialmente, através da escuta. A oralidade foi e segue sendo a metodologia inicial para a apresentação dessa perspectiva literária ao público. Destaca-se a informação de que a literatura em questão passa a ser considerada como gênero somente a partir do século XVIII, quando os autores considerados pioneiros utilizaram-se do ouvir para elaborar suas coletâneas escritas. E então surgem nomes como Charles Perrault, na França; Irmão Grimm, na Alemanha; Hans Christian Andersen, dentre outros.

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou nas fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas,

oralmente, de geração para geração, e as transcreveram (Coelho, 2000, p. 12).

Ou seja, a literatura infantil surge com a burguesia europeia e aos poucos exporta-se ao mundo. Por não ter a percepção da criança como ser em formação, ainda hoje passa por atualização, a fim de contemplar as necessidades específicas de cada geração. E, alguns defeitos são corriqueiros. Góes (1991) aponta como principais defeitos da literatura infantil o tom moralizador e didático e o puerilismo, pois, ora são usados diminutivos excessivos a ponto de considerar o leitor um abobalhado, ora é requerido desse leitor um comportamento irretocável.

Acerca dessa temática, Nelly Novaes Coelho (2000) questiona se a literatura infantil seria arte literária ou arte pedagógica, questionamento que Fanny Abramovich (1997) considera respondida a partir da concepção de que literatura é arte e prazer, resposta que corrobora com Góes (1991, p. 22), para quem “O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez”.

No Brasil, a literatura infantil foi, durante muito tempo, a reprodução desses estereótipos europeus. Um marco nesse processo foram as

produções de autores como Olavo Bilac, Ziraldo, mas, sobretudo, as obras de Monteiro Lobato.

A literatura infantil de Lobato inicialmente caracterizava-se por recordações de sua infância. Foi a partir de um amadurecimento como escritor e da conscientização de seu papel como cidadão que Lobato alterou a abordagem de sua literatura para o público infantil. A partir desse momento, o progresso percorre a temática de seus livros e o principal objetivo é despertar nas crianças a curiosidade intelectual e a atitude crítica (Oliveira, 2013, p. 121).

Torna-se um diferencial escrever para o público infantil e infantojuvenil considerando as especificidades desse leitor.

Dessa forma, buscando apresentar um breve panorama acerca da literatura infantil, verifica-se que, desde sua origem, a forma de criação desses textos apresenta equívocos. Primeiro por não considerar as características próprias de seu público-alvo. Segundo, pelos objetivos destinados ao seu uso pois, durante décadas, esqueceu-se de promover a ludicidade objetivando-se apenas o uso educacional do texto a partir de uma didática moralizante. Khede (1990, p. 05) afirma: “E o literário não poderá, jamais, estar subjugado a razões de

ordem pedagógica, moralizante ou pragmaticamente utilitária”.

Em se tratando da literatura infantojuvenil, é, por vezes, assim como a infantil, considerada uma categoria literária menor. Esse tipo de pensamento, além de preconceituoso, torna-se nocivo ao processo de fruição e de aprendizagem, uma vez que é através da literatura infantil que, geralmente, o ser humano inicia-se no mundo da leitura. Proveniente da infantil, segundo Khede (1990, p. 05), “... a literatura infanto-juvenil (*sic*) possui, como gênero literário, uma tradição que vem do século XVIII”. Portanto, as bases de ambas as literaturas são as mesmas.

Considerando as produções literárias específicas para esse público, considera-se novata, porém muito fértil.

Literatura juvenil é invenção recente. As gerações passadas, que se iniciavam na leitura pelos quadinhos e revistas infantis, prosseguindo com Lobato e daí com as novelas de aventuras, passavam à obra dos grandes escritores de modo natural, sem traumas nem solavancos. Mas isso era assim nos tempos pré-televisão, quando a leitura se incluía entre as opções de lazer, sem vínculos com a escola. É interessante observar que diversos textos hoje considerados juvenis, como os romances de Júlio Verne e Mark



Twain, não foram engendrados com vistas a esse público específico. Firmaram-se como tais por causa da imaginação que presidia suas tramas e da simplicidade de sua construção narrativa (Silva, 2009, p. 38).

O autor considera a necessidade de a escrita literária acompanhar a evolução tecnológica e, principalmente, da geração que se forma. Mais acesso e mais conhecimento requerem mais elaboração no enredo, a fim de atrair o público, seja através da forma escrita seja pelas diferentes temáticas exploradas.

A literatura infantil e juvenil modernizou também sua representação do mundo. a descrição e interpretação literária de um tipo de vida própria das novas sociedades de consumo, urbanas, com grandes fluxos migratórios ou com famílias de apenas um parente verdadeiro, realizou-se a partir dos valores assinalados e levou à aparição de uma parte das novas temáticas. A irrupção destes temas configurou, em parte, uma literatura realista e novo tipo. Nela destacam-se especialmente quatro das preocupações sociais surgidas durante a década de 1980: mudanças sociológicas, como incorporação social da mulher (tema que já tratamos anteriormente) ou as novas formas familiares; a crítica a diferentes aspectos do desenvolvimento

das sociedades atuais; constituição de sociedade multicultural e a necessidade de preservar a memória histórica (Colomer, 2017, p. 199-200).

Esses temas mais contemporâneos (inserção da mulher como protagonista e como escritora; a aproximação do público com histórias que, de certa forma, lhes dizem respeito e lhe representam; temáticas consideradas tabus em outras gerações e agora trazidas ao diálogo em tom naturalizado) e uma abordagem que abrange todas essas variantes são um grande diferencial no acesso à leitura e na discussão de obras literárias voltadas ao jovem público leitor.

2.2 A literatura infantojuvenil e o contexto escolar

A leitura é um instrumento de comunicação e, por isso, de poder, que faz parte de nosso cotidiano.

A leitura considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando em um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social (Silva; Couto, 2013, p. 11).

Apesar de ser relevante e significativa em todas as instâncias, é no

contexto escolar que a leitura se torna um elemento dominante. Ainda que haja remissão imediata às disciplinas de linguagens (língua materna e língua estrangeira), ela está presente em todos os componentes curriculares. E, segundo Todaro (2013, p. 23), “No contexto escolar, a leitura é instrumento básico para a aquisição de novos conceitos”. Acerca dessa temática da leitura e o papel dos livros, em específico, Góes (1991, p. 27-8) menciona que eles “... auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto. Formar o gosto, possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta (...) campo racional, no da cultura e da linguagem”. Ou seja, os livros e a leitura destes são instrumentos fundamentais na construção do indivíduo como ser humano, contribuindo com sua formação intelectual e profissional.

Delimitando esse vasto campo de atuação profissional do docente e da leitura, considera-se, para fim de exemplificação, o contexto de atuação dos profissionais de Letras no ensino fundamental anos finais e no ensino médio, e a relação da leitura literária para esse público específico. Além da função social da leitura, faz-se necessário o professor considerar aspectos biológicos, cognitivos e sociais na escolha dos textos literários e, antes, compreender

o tipo de leitor que possui. Nelly Novaes Coelho (2000) elenca os estágios psicológicos do leitor em 5 fases e, para o público em questão, parte do pressuposto de que eles se encontram no estágio denominado leitor crítico (fase apropriada às crianças a partir de 12 anos que, dentre outras características, compreendem o domínio total de leitura e escrita, assim como a capacidade de reflexão e pensamento crítico). Para Conrado e Silva (2006, p. 35), na faixa etária que compreende a pré-adolescência e o efetivo início da adolescência (11 aos 15 anos), o docente deve atentar-se ao estudante, considerando toda sua complexidade e “não só aos aspectos do pensamento, mas também a outros fatores que possam interferir na construção do conhecimento desse aluno... considerar os aspectos cognitivos (ou do pensamento); e os aspectos biológicos (transformações do corpo)”. Isso porque já foi comprovado cientificamente que todos os componentes estão interligados e trabalham de forma integrada.

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados no momento da escolha de livros para ela. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, dependem do seu nível de amadurecimento psíquico,



afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa (Pazito, 2021, p. 06).

Por isso, conforme menciona a autora, trata-se de um estágio ideal, que envolve as múltiplas variantes do ser. Contudo, nem sempre os alunos, apesar de sua idade biológica, encontram-se completos nessa etapa.

Cabe mencionar que, apesar de extremamente relevante, a escolha das obras literárias pauta-se apenas nesses conhecimentos específicos, mas sofre influência de outras variantes como as orientações prescritivas expressas nos documentos oficiais e, fundamentada nas legislações e documentos norteadores, deve considerar os diferentes aspectos desde os estruturais, temáticos, cognitivos e ilustrativos, além do tema em si.

A literatura infanto-juvenil contemporânea realiza-se segundo as premissas básicas que nortearam seu aparecimento, porém já apresentando características novas diretamente ligadas à existência de um mercado de *bens culturais* onde o livro passou a integrar a sociedade industrial e de consumo (Khede, 1990, p. 05).

Esse mercado atinge o leitor representado pelo consumidor individual com poder aquisitivo e econômico favorável, mas também o público das instituições públicas.

Outrora, quando se referia à obra literária em escolas, o público-alvo das editoras eram as escolas privadas. Contudo, a partir da inserção das obras literárias no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), há outro olhar para as escolas públicas e, favoravelmente, um acesso mais facilitado desses recursos a toda a população.

E, antes de adentrar na esfera das prescrições, vale destacar que a escola ainda é o grande centro de atuação da atividade leitora, sendo muitas vezes, a única a qual o aluno tem acesso. E, conforme menciona Khede (1990, p. 05), “Por isso, a produção para crianças e jovens ligou-se a instituições como a escola e a família, seguindo o propósito de instruir para melhor adaptar ao novo modelo de sociedade que se construíra”.

Essa sociedade se constrói a cada dia e, para acompanhar seu progresso, as leis que versam sobre a educação também precisam assimilar essas modificações, passando por atualizações.

2.3 A literatura e as prescrições

A literatura é uma porta aberta à imaginação e ao conhecimento global.

O primeiro valor a ser observado é que a leitura oferece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o assunto. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois incentiva um pensamento mais profundo sobre os diversos tipos de leitura. Literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber; permite alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da obra literária do que o próximo leitor, com base nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e formular hipóteses sobre o assunto (Cruz, 2021, p. 23)

Por esse motivo, a leitura, literária ou não-literária, deve ser ofertada durante todo o processo educacional, pois, para além da formação acadêmica, favorece a formação humanística do indivíduo.

Acerca das prescrições que regem o ensino brasileiro, pode-se mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e leis que tratam especificamente de temáticas voltadas às culturas afro-brasileira e indígena, respectivamente a Lei N° 10.639/2003 e a Lei N° 11.645/2008.

A BNCC apresenta habilidades específicas para o desenvolvimento da leitura, fazendo menção ao seu

uso, à interdisciplinaridade e ao uso do texto literário. Dentre algumas especificidades deste documento, destaca-se a habilidade do ensino fundamental (EF69LP53) que preconiza a leitura de textos literários considerando sua diversidade textual, além das ações metodológicas diferenciadas.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., (...) (Brasil, 2018, p. 161).

E, levando em consideração as competências específicas para área de linguagens e suas tecnologias



para os alunos do ensino médio, pode-se destacar a linguagem em suas mais diversas faces, como construtora de identidade individual e coletiva, além das relações de diálogo, cooperação, compreensão e de transformação social.

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária,

- defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de

produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Em se tratando das legislações que abarcam temáticas outrora desconsideradas, tem-se a Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e inclui “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”; e a Lei Nº 11.645/2008, que por sua vez, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’.”

Essas leis promovem a possibilidade de resgate histórico da cultura restrita a essas populações e, principalmente, permitem que toda a nação passe a conhecer as riquezas culturais dessas etnias que constituem o povo brasileiro. Para além de personagens, proporciona o acesso dos autores negros e indígenas a redigirem acerca de seu próprio povo, de sua cultura, de sua história, promovendo a tão almejada equidade. Sabe-se que ainda são poucas as obras publicadas e menos ainda as que já foram levadas à sala de aula, mas acredita-se que o mais importante foi instaurado: a oportunidade.

3. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho apresenta-se como um relato bibliográfico acerca da literatura infantil e infantojuvenil e das legislações vigentes que dissertam acerca do ensino básico, considerando como elemento principal a leitura, em específico, a leitura literária.

Foi feito um apanhado de estudos desenvolvidos por especialistas na área trazendo também pontuações e reflexões de autores mais recentes, que já inserem um novo olhar crítico e reflexivo acerca das

temáticas também já exploradas em sala de aula na contemporaneidade.

Destaca-se a relevância dos documentos prescritivos que discorrem acerca da literatura infantojuvenil e de como deve ser inserida no cotidiano escolar, resgatando, inclusive, temas relevantes que antes foram silenciados.

Por fim, sugerimos obras que podem ser lidas e discutidas com os alunos do ensino fundamental segundo ciclo e do ensino médio, além de possibilidades de metodologias



aplicáveis no desenvolvimento de atividades que incluem desde a

escrita básica às atividades mais reflexivas e ativas.

4. A literatura infantojuvenil na prática: sugestões de obras literárias

Atualmente o mercado literário dispõe de muitas obras voltadas ao público infantil e infantojuvenil. Contudo, o acesso ao livro, no Brasil, ainda é restrito.

Algumas variantes, historicamente, contribuem para esse feito: i) não é hábito prioritário do brasileiro ler; ii) supõe-se culturalmente que a leitura, principalmente de obras literárias, deve ser exercida por famílias economicamente abastadas; iii) o acesso aos livros ainda é muito custoso financeiramente para a maioria da população; e iv) apesar de haver muitas produções literárias disponibilizadas virtualmente, - seja para leitura em plataformas ou em formatos que podem ser salvos nos equipamentos que propiciam leitura como computadores, tablets, celulares -, esse acesso ainda é restrito.

A incrível e (*sic*) simultaneidade de técnicas de comunicação e de reprodução prometeram que encontraríamos textos e literatura nos mais inesperados suportes. Fomos do manuscrito ao impresso e ao xerox, dos livros aos jornais e revistas, ao rádio e à televisão. Às fitas, discos, CDs e CD-ROMs, vídeos, DVDs...

E internet. Mas uma nova linguagem, um novo suporte não liquida os anteriores. Convivem. (...) Continuamos, pois, vivendo nossa aventura de *seres de linguagem* (Lajolo, 2018, p. 150).

Apesar de toda essa diversidade de meios de acesso, a leitura segue ainda restrita.

Outro ponto a ser considerado é que na maioria das vezes as obras são escolhidas pelos educadores (professores, coordenadores, diretores), deixando o aluno sem voz ativa nesse processo.

Um dado peculiar a observar é que, embora a qualidade da produção tenha melhorado e a diversidade de títulos aumentado consideravelmente em relação às primeiras décadas da literatura infanto-juvenil brasileira, o que permite ao leitor maiores opções de escolha, a ligação com a escola permanece. Uma vez que, em função das leis que regem a circulação da literatura infantil, a adoção ainda está atrelada à escola, pois cabe ao professor “escolher” o livro a ser adotado para a leitura dos alunos (Riche, 1999, p. 136).

Atualmente há uma diversidade de títulos, gêneros, editoras, obras impressas e virtuais, porém o processo de escolha segue o mesmo de antigamente: parte hierarquicamente de docente para discente.

Nessa perspectiva, uma vez que o objetivo é apresentar algumas opções de obras literárias que podem ser utilizadas com alunos a partir do ensino básico, seguem alguns títulos de obras que podem auxiliar nesse processo de leitura. As obras literárias em si, podem apresentar várias temáticas sob um mesmo título e o objetivo é expor alguns títulos que promovem a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Desenvolver a competência discursiva do aluno; criar condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores/instrumentos de promoção; oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; e considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, são apenas alguns dos aspectos que as

políticas de promoção a leitura procuram atingir (Silva; Couto, 2013, p. 12).

Em se tratando dos clássicos, por sua função social e vocabulários acessíveis, por ser muitas vezes o instrumento de introdução do indivíduo ao mundo da leitura, as histórias em quadrinhos iniciam como reprodução de modelos estrangeiros, com ênfase nos super-heróis. E, de acordo com Cirne (1973, p. 09), “Os quadrinhos brasileiros – e/ou os quadrinhos no Brasil – nunca foram levados à sério”. Segundo o autor, as tentativas iniciais não tiveram o reconhecimento merecido imediato, mas essa realidade se alteraria ao longo das décadas seguintes.

Mônica, de Maurício de Sousa, revista lançada pela editora Abril em maio de 1970, com uma tiragem inicial de 200.000 exemplares (hoje, junho de 1971: 250.000), colocando em circulação de uma forma cada vez mais inventiva dentro dos seus limites ficcionais – alguns dos principais (e simpáticos) personagens de um mundo que vem sendo elaborado desde 1959: a própria Mônica, Cebolinha, Cascão, Bidu, Horácio, Piteco, Jotalhão, Raposo, tarugo, O Astronauta (Cirne, 1973, p. 11).

A maestria de Maurício de Sousa e sua Turma da Mônica é referência ainda no século XXI, tanto para crianças

e adolescentes, quanto para adultos, inclusive, repassada por gerações. Para além do deleite, trata-se de uma excelente proposta para as turmas do 6º ano do ensino fundamental, pela diversidade de imagens, por formatos

de balões, acessibilidade vocabular, dentre outros elementos. A seguir, na Figura 01, podemos ver uma das capas da revista da Turma da Mônica com uma proposta voltada a refletir sobre a educação.

Figura 01



Fonte: <https://www.planetagibi.com/chico-bento-educac-o-o-comeca-em-casa>

A revolução causada por Maurício de Sousa e seus quadrinhos é tão significativa na história de nossa literatura nacional, que o autor atualizou suas temáticas e tentou

acompanhar o crescimento de gerações, criando, inclusive, a Turma da Mônica Jovem, conforme podemos ver na Figura 02.

Figura 02



Fonte: https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/TMJ_N%C2%BA_0_%E2%80%93_Eu_Cresci!

Também não se pode tratar de clássicos literários brasileiros sem se referir ao patrono da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato.

O modelo de Monteiro Lobato é exemplar: tratava-se de aproveitar um processo da narrativa oral, encampando e transferindo para a literatura a figura que fazia o papel de transmissora da tradição folclórica. Desse modo, a obra de Lobato parece sugerir um percurso interessante para a formação de leitores: rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre à sua origem mais primitiva, a

narração e audição oral, quando contador e ouvintes — a plateia atenta, silenciosa e, quando necessário, também participante — partilham espaço e tempo. Walter Benjamin, no estudo sobre o narrador, faz a apologia desse modelo de transmissão de histórias, vivenciado até muito recentemente na cultura brasileira, berço da literatura infantil e, com bastante probabilidade, fiador da íntima relação entre o universo feminino e o mundo da leitura (Lajolo; Zilberman, 2011, p. 179-180).



Apesar das questões voltadas ao higienismo que envolvem suas obras e sua personalidade, a maestria com que tratou os personagens, inclusive femininos, e o resgate do folclore brasileiro, em muito contribuíram para o nascimento de uma literatura autenticamente brasileira. Para além dessas características, Coelho (2000) menciona o uso do gênero maravilhoso atrelado à realidade, de forma natural.

Um dos grandes achados de Lobato, tal como o de seus antecessores L. Carroll e Collodi, foi mostrar o *maravilhoso* como possível de ser vivido por qualquer um. Misturando o *imaginário* com o *cotidiano real*, mostra, como possíveis, aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia (Coelho, 2000, p. 138).

Monteiro Lobato e suas obras que compõem o Sítio do Picapau Amarelo nos apresentam um mundo encantado, cercado da relação de oralidade e das mais diferentes relações familiares constituídas por padrões que não correspondiam à época: uma vovó que administrava uma propriedade rural.

Todas as demais personagens que formam a constelação familiar do sítio do picapau amarelo são arquétipos: narizinho e Pedrinho – crianças sadias, alegres e sem problemas, que

servem para dar suporte à trama dos acontecimentos e em geral para servirem de contraponto à boneca. D. Benta, a avó ideal. Tia Anastácia, o símbolo idealizado da raça negra, afetuosa e humilde, que está em nossa gênese do povo e foi a melhor fonte de histórias que alimentaram a imaginação e a fantasia de gerações e gerações de brasileiros (Coelho, 2000, p. 144).

Essas relações que se estabelecem na obra durante a infância do leitor, proporcionam o desenvolvimento da criticidade acerca da obra, mas principalmente, favorecem a formação de um indivíduo capaz de analisar criticamente as situações cotidianas, incluindo os posicionamentos socio-filosóficos e político-sociais.

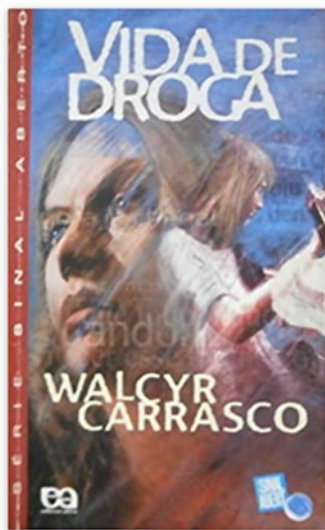
Para a composição de suas obras destinadas ao público infantil, Lobato preocupou-se em tratá-lo como crianças e não como adultos reduzidos em idade e altura. Considerou, acima de tudo, uma aproximação da língua falada à escrita e a condição das crianças como indivíduos em fase de desenvolvimento (Oliveira, 2013, p. 121).

Por muitos motivos, estudiosos consideram extremamente relevante a contribuição de Monteiro Lobato à literatura infantil e infantojuvenil brasileira.

Trazendo à luz temáticas que sofreram negacionismo por gerações, Walcyr Carrasco publicou em 1999 a obra “Vida de droga”. Apesar de não se tratar de uma obra recente, a temática e a abordagem utilizadas pelo autor permitem trabalhar com leitores críticos uma das temáticas que mais preocupa pais e educadores, as drogas ilícitas, cada vez mais

acessíveis e presentes nos mais diversos espaços. A interdisciplinaridade pode envolver, dentre outros, os seguintes aspectos: i) questões relacionadas à composição e efeito de cada droga; ii) palestras de prevenção a alunos e pais; e iii) consequências sociais e pessoais. A seguir, na Figura 03, podemos ver a capa de uma das edições da obra.

Figura 03



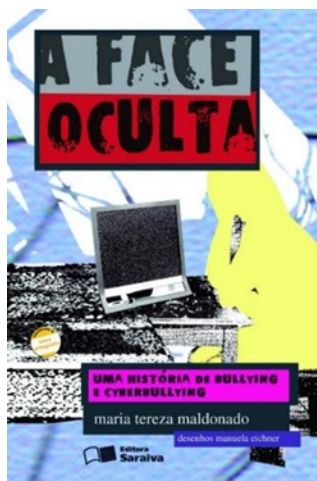
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Vida-Droga-Walcyr-Carrasco/dp/8508072376>

Na Figura 04, temos a capa da obra “A face oculta”, de Maria Tereza Maldonado. A narrativa traz ao debate temas corriqueiros presentes em praticamente todas as instituições escolares: *bullying* e *cyberbullying*. Por retratar o cotidiano adolescente, pode ser trabalhada,

por exemplo, com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para além da obra, pode-se abordar, de forma interdisciplinar, as questões relacionadas às *fake news* e a necessidade de regulamentação da internet via projeto de lei.



Figura 04



Fonte: https://www.amazon.com.br/Livros-Manuel-Echner/s?rh=n%3A6740748011%2Cp_27%3AManuel+Echner

A inserção de temáticas atuais e cotidianas impulsiona o diálogo acerca dessas temáticas e promove a reflexão de todos os envolvidos. É esse leitor crítico que se almeja.

No campo da educação literária, o objetivo deve ser formar um leitor consciente de que o livro oferece informações, opiniões, conhecimentos, símbolos para serem assimilados. Mas um leitor capaz de refletir sobre o que foi lido, pesando os conceitos e opiniões emitidas (Góes, 1991, p. 44).

Portanto, leituras como as propostas anteriormente favorecem a eclosão de leitores críticos e reflexivos.

Iniciou-se a apresentação de obras com temas mais comuns para

destacar outras temáticas incluídas nos documentos oficiais mais recentemente. Destaca-se, nesse ínterim, a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino pública e particular a partir da Lei Nº 11.645/2008.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (NR) (Brasil, 2008).

Como mencionado, a temática deve incluir elementos intrínsecos à história e cultura dos povos, e ser trabalhada em especial nas disciplinas de artes e de literatura. Mas como pode um docente em formação inicial levar à sua sala de aula uma temática tão relevante, mas ainda sob grande resistência social e, sobretudo, sem os recursos necessários? Esses questionamentos corroboram com a explanação de Lauriti (2013, p. 153):

Uma das dificuldades na área da literatura refere-se à formação inicial do professor, que raramente tem contemplado em seu percurso formativo um estudo vertical das culturas dos povos africanos e indígenas. (...) Essa implementação não depende apenas da decisão pessoal e política dos educadores da área de Pedagogia, História, Artes e Literatura. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser, pelo menos em tese, compartilhada entre os formadores de professores e o Estado a quem cabe criar condições, nas diferentes instâncias, para que as intenções do documento oficial se materializem em práticas de sala de aula (Lauriti, 2013, p. 153).

Essa responsabilidade compartilhada favorece o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, considerando a complexidade do assunto, e a diversidade de metodologias possíveis, além de minimizar a resistência em se conhecer acerca do assunto. É o que reforça a citação de Lauriti (2013, p. 160): “É preciso que se constituam como aprendizagens significativas de conceitos que possam transformar-se, por meio da interdisciplinaridade, em amplas redes conceituais.”

E, trazendo como exemplo de obras que abordam questões étnico-raciais, podem ser mencionadas “Menina bonita do laço de fita”, o clássico de Ana Maria Machado e “Amoras”, de Emicida.

Em “Menina bonita do laço de fita” (cuja capa de uma das edições

podemos ver na Figura 05), Ana Maria Machado apresenta uma protagonista negra, linda e inteligente que desperta a admiração e o interesse de um coelho branco. Trata-se de um clássico da literatura brasileira que atrai a atenção de crianças e adultos pelo enredo e pela escrita.

Figura 05

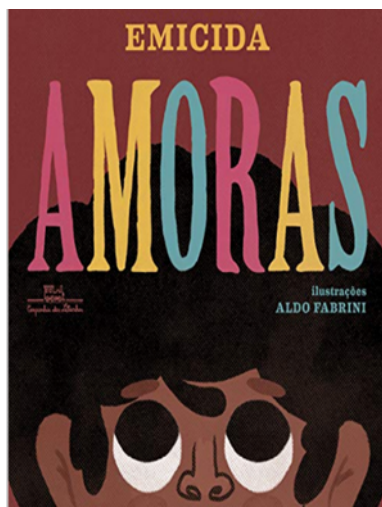


Fonte: <https://www.maedemenino.com.br/livros-infantis-para-conversar-sobre-racismo-com-os-filhos/>

Na Figura 06, podemos ver a capa de “Amoras”, primeiro livro infantil do cantor e compositor Emicida. O enredo é inspirado nas histórias que o autor teve com sua filha mais velha e os ensinamentos,

assim como as temáticas abordadas buscam combater os preconceitos e, principalmente, melhorar a autoestima das crianças negras que se veem representadas.

Figura 06



Fonte: <https://revistaraca.com.br/raca-indica-9/>

Percebe-se que muitos são os temas que podem contribuir para a formação da criança, inclusive, é interessante abordar em sala de aula narrativas com alguns assuntos delicados, que envolvem a forma como a criança se vê em sociedade. Sobre isso, Almeida afirma:

Outro tema relevante para a criança em formação e em desenvolvimento é a depressão infantil provinda da negação do ego, tanto internamente quanto em atitudes externas. Crianças distantes de uma possível socialização secundária, por sentirem-se fora dos padrões (feias, com problemas físicos – tais como: espinhas, feridas, sardas, etc), vivenciam situações que afetam

suas naturezas psíquicas e, por conseguinte, físicas (Almeida, 2013, p. 139).

Almeida (2013) reforça a relevância da representatividade na construção desse individual na sociedade, podendo inibir questões que desfavoreçam a elevação da autoestima.

Dessa forma, acredita-se que ações corriqueiras e que envolvam outras disciplinas favoreçam essa compreensão do todo, além de promover debate e visibilidade ao tema.

Inicialmente, para que esse diálogo com a sociedade seja eficiente, é necessário que ela aconteça não apenas no território literário (do qual a literatura infantil/



juvenil faz parte), mas também em um espaço cultural mais amplo que dê conta de discutir e refletir sobre valores implícitos nas obras em um contexto cultural maior (Lauriti, 2013, p. 159).

Atividades que envolvam esse ciclo literário e cultural geralmente atraem a atenção do público escolar e da própria comunidade, facilitando o processo de apropriação das temáticas abordadas.

Trazendo à luz de conhecimento para leitura e reflexão, a literatura contemporânea já possui obras

que tratam dos povos originários sendo escritas por eles mesmos. Destacam-se nomes como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Aline Rochedo Pachamana, entre outros.

A obra “O amanhã não está à venda” de Ailton Krenak (Figura 07) retrata o confinamento vivido pelo mundo durante a pandemia de Covid-19, remetendo ao dos povos originários, que se confinam para se proteger. É uma obra pequena e de fácil compreensão graças ao tom de conversa adotado pelo autor.

Figura 07



Fonte: <https://diariodorio.com/critica-literaria-ailton-krenak-reflete-sobre-o-momento-que-estamos-vivendo/>

Na Figura 08, temos em evidência a obra “O pássaro encantado” de Eliane Potiguara. A autora resgata o papel dos ancestrais que contavam

histórias, representados pela figura da avó. As ilustrações de Aline Abreu compõem a maestria da obra.

Figura 08



Fonte: <https://www.amazon.com.br/P%C3%A1ssaro-Encantado-Eliane-Potiguara/dp/8561695536>

Destaca-se a relevância dos textos não verbais na construção das obras literárias de forma geral, pois eles compõem a construção interpretativa. Segundo Fernandes (2013, p. 46-47), “É no diálogo “texto-ilustração” que será promovido o outro diálogo: o do “narrador-mensagem-receptor”. Na integração do verbal com o visual, o novo texto permite a recriação do discurso oral, de modo que o que mais importa é o modo como é dita/ a mensagem.” E, essa premissa se inicia ainda na literatura infantil, quando mesmo sem vocabulário específico e sem estar alfabetizado, através das imagens, a criança reconstrói à sua maneira a história ouvida uma ou várias

vezes, exercendo assim seu poder de fala dentro do processo social. Esse caráter é explicado por Góes (1991, p. 22), quando menciona que “A função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. O essencial é a qualidade de emoção e sua ligação verdadeira com a criança”, ou seja, essa relação entre texto verbal e não-verbal ultrapassa a linguagem racional e permeia o campo das emoções, indiscutivelmente essencial ao desenvolvimento humano.

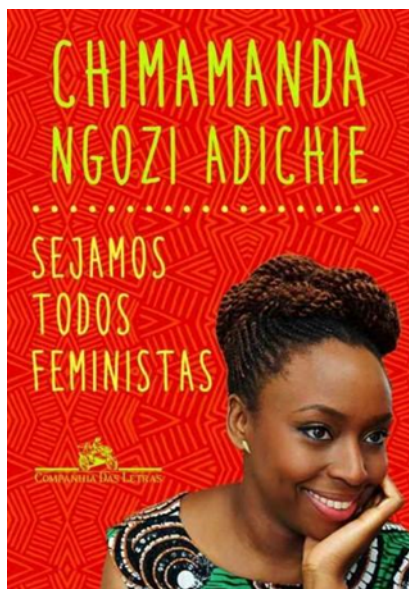
Tratando das temáticas femininas e/ou feministas, podemos citar a obra “Sejamos todas feministas”, da



autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Ela relata como a expressão “feminista” pode soar pejorativa e, por esse motivo, acredita que a participação de todos – meninos e

meninas – pela causa da igualdade de gênero deve ser uma constante, daí o título em forma de convite. A seguir, na Figura 09, imagem da capa de uma de suas edições:

Figura 09



Fonte: <https://letraspretas.com/2018/12/04/o-feminismo-por-chimamanda/>

Sobre as questões que envolvem pessoas com deficiência (PcD), são muitas as subtemáticas, visto que a escola é, muitas vezes, o ponto inicial para abordar essas temáticas na sociedade.

A obra “Na minha escola todo mundo é igual” de Rossana Ramos

(ver capa na Figura 10), a autora aborda as diferenças que compõem o ser humano, considerando etnias, questões físicas e, sobretudo, a ideia de que, apesar dessas diferenças, todos são iguais perante a Constituição.

Figura 10



Fonte: <https://www.extra.com.br/na-minha-escola-todo-mundo-e-igual-rossana-ramos/p/118914>

A obra “A princesa que tinha um cromossomo a mais”, das autoras Carina Alves e Mari Meira, busca desconstruir o estereótipo de princesa, além de abordar a síndrome

de Down, alteração genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21. A seguir, na Figura 11, uma ilustração da capa do livro.

Figura 11



Fonte: <https://cucasuperlegal.com/5o-ano-plano-de-aula-e-atividades-de-literatura-baseado-no-livro-a-menina-qye-tinha-um-cromossomo-a-mais/>



As produções literárias apresentadas são apenas algumas sugestões de como se pode levar obras atuais e atividades diversas, impressas ou disponíveis em formatos virtuais, para a sala de aula e, assim, promover a leitura e o debate acerca das temáticas.

Acredita-se ainda que, além da leitura da produção literária, seja possível utilizar outros recursos como filmes, músicas, dramatizações, atividades de escrita e reescrita, pesquisas complementares, exploração de elementos específicos que compõem as obras (desenhos, imagens, figuras, gráficos, receitas etc.), para explorar o texto sob o maior número de possibilidades. Essas abordagens podem incluir, inclusive, atividades interdisciplinares.

O livro é, na verdade, um agente dos valores sociais. O livro, aquele cujo enfoque é o pedagógico e o utilitário – e sua aliada maior, a escola –, tem por objetivo transmitir à criança o universo do real, do concreto, ao abordar temas do cotidiano (pobreza, desagregação da família, violência etc.). É a partir desses temas, através da forma de estudos dirigidos, que as publicações ditas infanto-juvenis abundam e, como em um círculo vicioso, divulgam a relação de contiguidade que facilita a apreensão do universo adulto (Fernandes, 2013, p. 45).

Finalizando, é relevante o livro no contexto social para compreender a vida escolar e a vida prática, desde a infância à fase adulta, contribuindo para a transformação do indivíduo em agente social.

Ou seja, uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo [...]. Uma educação para a resistência entende que produzir uma nova sociedade é um processo que não pode ser pensado na lógica de bravatas nem ser realizado como projeto de governo. Trata-se de um processo necessariamente articulado a uma visão econômica – por extensão, financeira, produtiva etc –, política, social e cultural, que deve investir na dinâmica da correlação entre articulação social e liberdade/responsabilidade individual e que deve se compreender numa dinâmica e avanços e recuos, de tensões e disputas. É imprescindível ter paciência – histórica e pedagógica (Dalvi, 2021, p. 34-5).

Enfatiza-se que a luta e a coragem de trazer para a sala de aula temas da realidade do aluno através de obras literárias promove a educação cidadã que tanto se almeja e se acredita ser possível.

5. Considerações finais

O presente relato buscou apresentar um panorama acerca da literatura infantojuvenil partindo da literatura infantil, considerando seu processo histórico, e a chegada dessa literatura em terras brasileiras. Destacaram-se autores e obras europeias, mas também aqueles que colaboraram na construção da literatura infantojuvenil tipicamente brasileira.

Dentre os estudiosos que fundamentaram a perspectiva da literatura infantil, tem-se: Coelho (2000); Abramovich (1997); Dalvi (2021); e Cruz (2021), e os autores que versam sobre ambas as literaturas – infantil e infantojuvenil – mencionam-se: Lajolo e Zilberman (2006); Silva e Couto (2013); Todaro (2013); Oliveira (2013); Lauriti (2013); Góes (1991); Fernandes (2013); Colomer (2017).

Na sequência, apresentou-se o que a BNCC e as leis complementares versam acerca da literatura, desde seu papel, função até como ela deve ser apresentada aos alunos de ensino fundamental e de ensino médio.

A proposta de apresentar sugestões de obras literárias que podem ser utilizadas pelos docentes em sala de aula com alunos do ensino fundamental e médio, assim como o

interesse de versar sobre esta temática parte da experiência profissional da autora como docente da disciplina de Literatura Infantojuvenil do curso de Licenciatura em Letras do IFCE *campus* Baturité, Ceará.

Uma vez fundamentados com teoria e prática, acredita-se que tal estudo possa contribuir com as reflexões acerca da prática docente, assim como possibilitar a aplicabilidade das propostas aqui apresentadas, trazendo novos olhares ao tema, e promovendo a integração entre literatura, temas transversais, interdisciplinaridade e sociedade. É uma das formas que a autora considera possível para promover uma educação crítica, reflexiva e libertadora.

Ou seja, uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo [...]. Uma educação para a resistência entende que produzir uma nova sociedade é um processo que não pode ser pensado na lógica de bravatas nem ser realizado como projeto de governo. Trata-se de um processo necessariamente articulado a uma visão econômica – por extensão, financeira, produtiva



etc -, política, social e cultural, que deve investir na dinâmica da correlação entre articulação social e liberdade/responsabilidade individual e que deve se compreender numa dinâmica e avanços e recuos, de tensões e disputas. É imprescindível ter paciência – histórica e pedagógica (Dalvi, 2021, p. 34-5).

Finaliza-se, portanto, promovendo essa reflexão acerca da abordagem que se utiliza para a educação

literária na escola e propondo aquela que se deseja. Enquanto se discutem as variantes que corroboram nesse processo, apela-se que não seja esquecido por nenhum leitor, seja professor ou aluno, que a literatura antes de tudo deve ser deleite. E que, sendo deleite, também pode provocar as inquietações necessárias ao ser humano durante seu processo existencial.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipionse, 1997.

ALMEIDA, Joel Rosa de. A literatura infantoadulto nas fábulas de Gil Veloso. In: LAURITI, Thiago; CRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

ALVES, Carina; MEIRA, Mari. **A princesa que tinha um cromossomo a mais**. Disponível em: <https://literaturaacessivel.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Interativo-A-princesa-que-tinha-um-cromossomo-a-mais.pdf> . Acesso em 11 de abril de 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 11 de abril de 2026.

BRASIL. **Lei Nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em 11 de abril de 2026.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 11 de abril de 2026.

BRASIL. (PNLD). Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> Acesso em 11 de abril de 2026.

CARRASCO, Walcyr. **Vida de Drogas**. Disponível em: https://www.livrosdigitais.org.br/exportar_pdf/220948LDIL18KPB. Acesso em 11 de abril de 2026.

CIRNE, Moacyr. **A linguagem dos quadrinhos**. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973. 81p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CONRADO, Regina Mara de Oliveira; SILVA, Sandra Maria Bezerra da. **Dinamizando a sala de aula com a literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CRUZ, Delmira Moreira da. O valor da Literatura infantil. **Revista Evolução**. Ano II - Nº 20 - Setembro de 2021 - ISSN: 2675-2573

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

FERNANDES, Geraldo Augusto. Os olhares estéticos da criança. In: LAURITI, Thiago; CRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

KHEDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990. Série Princípios.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Disponível em: <https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/>



bitstreams/58f380e9-e2b6-4ba7-826b-631cf2ee3c5e/content . Acesso em 11 de abril de 2026.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. (Temas)

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História E Histórias. São Paulo: Ática, 2006.

LAURITI, Thiago. A literatura infantil/juvenil de temática afro-brasileira e indígena e sua implementação legal obrigatória. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Disponível <https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/menina-bonita-do-la-c3a7o-de-fita.pdf> . Acesso em 11 de abril de 2026.

OLIVEIRA, Luciana Scognamiglio de. A produção infantil de Monteiro Lobato como fonte de conhecimento: de reminiscências às questões sociais. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

PAZITO, Carina de Assis. **O uso da literatura infantil como aquisição de leitura**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/128810293-O-uso-da-literatura-infantil-como-aquisicao-de-leitura.html>>. Acesso em dez.2021.

POTIGUARA, Eliane. **O Pássaro encantado**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/797830228/O-Pa-ssaro-Encantado>. Acesso em: em 11 de abril de 2026.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contextocaminhos/descaminhos. **REVISTA PERSPECTIVA**. V. 17, n. 31, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Câne EDITORIAL, 2009.

SILVA, Maurício; COUTO, Rita. Literatura: como se lê, como se ensina... (Os mediadores de leitura e a promoção da leitura). In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

TODARO, Mônica de Ávila. A literatura infantil e as práticas educativas no contexto do envelhecimento. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

A personagem Bertha no conto *Êxtase* de Katherine Mansfield: reflexões sobre o papel de gênero

Marla Solara Pontes Mota¹⁰
Francisca Brena Pereira Lopes¹¹
Francisco Jeovane Gomes Souza¹²

1. Introdução

O contato inicial com o conto *Bliss*, de Katherine Mansfield, foi na disciplina de Literatura Inglesa II, no sexto período do curso de Licenciatura em Letras no IFCE *campus* Baturité. Assim, surgiu a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre a obra citada e apresentá-la na II Semana de Letras do *campus* Baturité e, por fim, a produção de um artigo científico para publicação em e-book. O apreço pela autora foi instantâneo, ficamos admirados com a sua escrita e, desse modo, escolhemos o conto “*Bliss*” como corpus desta pesquisa.

O referido conto é um dos mais conhecidos e pesquisados da autora; tal reconhecimento se dá pelas temáticas abordadas e pelo estilo único de sua escrita.

10. Mestre em Linguística Aplicada e professora de Literatura Inglesa do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

11. Graduada do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

12. Graduado do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité

Nosso objetivo aqui foi investigar os papéis de gênero vigentes na sociedade britânica no início do século XX e como a autora critica e questiona esses conceitos em seu conto através da personagem Bertha Young.

Nesse sentido, com base nas colocações de Rosa (2016), podemos compreender como o movimento feminista e a literatura feita por mulheres e de Katherine Mansfield questionam o papel de gênero e as limitações impostas à mulher do século XX.

Assim, nos juntamos aos tantos outros e outras que se dedicaram ao tema e propomos esse trabalho como mais uma tentativa de mostrar como a literatura feita por mulheres tornou-se um meio de dar visibilidade a questões preteridas pela dominação masculina e, com isso, contribuir para uma reflexão sobre o lugar da mulher, no mundo social e no literário. Ler a obra de Mansfield sob a perspectiva de gênero é demonstrar de que forma ela ajudou a delinear o feminismo na modernidade, colaborando para inspirar outras literatas e teóricas que viriam no século XX, período

que consolidou o gênero como categoria de análise histórica (Rosa, 2016, p. 19).

A personagem principal, Bertha Young, é a representação da mulher inglesa, de classe média, com 30 anos de idade, que está inserida em um contexto pós-Era Vitoriana, momento que ficou conhecido por regras sociais rígidas. Bertha não se encaixava nesse perfil, ingênua e resignada ao papel esperado da mulher inglesa, numa época em que os sentimentos femininos não eram sequer levados em consideração. É possível compreender as conexões entre o período histórico da época com a escrita de Katherine.

Observamos que Katherine foi uma escritora que buscava apresentar em sua obra perspectivas sociais e políticas, e podemos identificar com facilidade o teor crítico em seus textos.

A pesquisa se desenvolveu, então, a partir da análise da personagem Bertha no conto *Bliss*, investigando as temáticas da maternidade e do papel da mulher moderna na sociedade inglesa do século XX.

2. Katherine Mansfield e a mulher em (busca do) êxtase

2.1 Katherine Mansfield vida e obra

Katherine Mansfield Beauchamp (Katherine Mansfield, nome

artístico) nasceu em Wellington, Nova Zelândia, em 14 de outubro de 1888, e faleceu em 09 de janeiro de 1923, na região metropolitana



da capital francesa. Escritora desde a infância, destacou-se como uma das grandes contistas de língua inglesa no contexto do modernismo, abrindo caminho para muitas outras escritoras que adotaram sua escrita como referência. (Rosa, 2016)

Mansfield estava vivenciando um contexto em que as mulheres buscavam reconhecimento em suas escritas; elas estavam conquistando importantes direitos civis, como o direito ao voto, por exemplo, o qual foi conquistado a partir do movimento que ficou conhecido como sufragista, tendo ocorrido em vários países democráticos do mundo durante o final do século XIX e início do século XX.

Quando o século XX teve início, as reivindicações femininas centravam-se em conquistas de direitos civis, do livre acesso ao conhecimento e a liberdade de escolha sobre seu destino. Contudo, tais “bandeiras” diziam respeito, quase sempre, às mulheres brancas e de classe média. Foi então que a segunda onda feminista surgiu para discutir questões que atingiam também as mulheres marginalizadas, seja pela cor, pela classe, pela etnia, pela orientação sexual ou pela união de mais de uma dessas (Rosa, 2016, p. 37).

De acordo com Rosa (2016), naquele período, o gênero conto ganhou destaque na cena literária

na Europa, atraindo as elites dos países coloniais e foi um dos principais gêneros escritos por Katherine. É possível dizer que a escolha de Mansfield pelo conto, tal como aconteceu com tantos outros autores da época, confirma a preferência dos jovens escritores que despontavam na Europa. Eles abriram-se para a experimentação de um “novo” tipo de narrativa que procurava fugir dos temas e perspectivas tradicionais e dominantes (Rosa, 2016). Esses fatores proporcionaram o surgimento de muitas escritoras, criando uma tradição literária feminina, especialmente na língua inglesa.

As características das obras de Katherine Mansfield eram únicas. Sua complexa personalidade pode ser percebida através da leitura de seus textos. Mansfield aborda questões polêmicas para sua época: as condições sociais, sexualidade e papéis de gênero. No entanto, indo além, Mansfield discorreu a sua visão de mundo, abrilhantando ainda mais sua escrita com outras importantes questões.

Produzida entre final do século XIX e início do século XX, a obra de Mansfield, representada por meio dos contos, diários e cartas, foi o retrato da vida pacata e rotineira da classe média europeia e neozelandesa, uma sociedade que tentava se adaptar a um

munho conflituoso de guerra e exílios (Rosa, 2016, p. 37).

É importante destacar a relação e influência que Katherine Mansfield teve com Virginia Woolf; segundo Rosa (2016), não só na escrita elas foram inovadoras. A experimentação referenciada aconteceu também na vida pessoal, tendo as duas vivenciado aspectos de sexualidade e relacionamentos modernos para a época. Questões como a infidelidade e a homossexualidade aparecem em seus registros biográficos e na literatura, com destaque para o desejo homossexual feminino.

Portanto, Mansfield agregou brilhantemente a história da literatura, a saber: i) buscou relacionar em seus textos seu ponto de vista diante do contexto social onde estava inserida, ii) enfatizou o cotidiano do papel da mulher no início do século XX, e iii) abordou temáticas como casamento, sexualidade e a sociedade burguesa, entre outros. Katherine se tornou uma das autoras mais pesquisadas da literatura em língua inglesa, tendo em vista sua escrita única e suas temáticas atemporais.

2.2 Êxtase

O conto *Bliss* ou “Felicidade”, como foi traduzido no Brasil por Érico Veríssimo, em 1937, e publicado pela editora Globo, passou a ser nomeado “Êxtase”, após a tradução

de Ana Cristina César em 1981. Segundo Blasina (2021), por não possuir um termo que equivalesse a *Bliss* na língua portuguesa, Ana Cristina considerou êxtase (como sendo a emoção) a palavra mais próxima do que *Bliss* sugere no contexto original. De fato, êxtase pareceu uma escolha acertada por parte da tradutora, uma vez que ilustra de forma eficaz os sentimentos que a autora aborda no texto, o qual é um dos contos mais famosos e aclamados de Katherine Mansfield.

Escrito e publicado pela primeira vez em agosto de 1918, foi reimpresso em *Bliss and other stories*, segundo livro de Katherine Mansfield, primeiro que ela considerou um trabalho maduro. Narra a história de Bertha Young, uma típica mulher londrina burguesa do século XX, uma esposa dedicada e mãe, que se prepara para um jantar à noite, oferecido a seus amigos Norman Knight, Eddie Warren e a jovem e misteriosa Pearl Fulton; segundo Bertha, foi um achado seu, pois a conheceu por acaso e, mesmo após muitas conversas, permaneceu com ar misterioso, como se escondesse algo, o que a fascinava.

Elas haviam se conhecido no clube e Bertha caíra de amores por ela, já que sempre caía de amores por mulheres bonitas que tinham algo estranho a respeito de si.



O mais curioso era que, embora elas tivessem se encontrado várias vezes e realmente conversado, Bertha não conseguia decifrá-la. Até certo ponto, a Srta. Fulton era, de maneira extraordinária, incrivelmente franca, mas o ponto certo estava lá, e além disso ela não iria. (Mansfield, 2016, p. 15).

Percebe-se na passagem acima, que a protagonista Bertha, é uma mulher que se inunda em meio a desejos e curiosidades acerca daquilo que não conhece; no entanto, mostra-se alienada e paralisada em sua posição de mulher na sociedade de papéis predefinidos. Bertha reprime seus desejos sexuais e sentimentos, até mesmo em situações corriqueiras como quando comenta sobre a lua cheia: “E voltando o rosto fino e angustiado para Bertha: “Tem lua cheia hoje, sabe?” Ela queria gritar: “Eu sei que tem - eu sei - eu sei!” (Mansfield, 2016, p.10). A paralisia diante de seus desejos é uma característica que acompanha Bertha no decorrer do conto; pode-se dizer que é um dos traços mais marcantes da personagem.

Sua passividade e paralisia se mostram novamente no momento em que presencia uma troca de carícias entre seu marido Harry e Miss. Fulton, os dois alvos de seu êxtase. E na cena a seguir, Bertha

finge não perceber o que acabara de presenciar, mas, tomada pelo êxtase, se dirige à janela ao passo em que pensa: “Sua árvore linda - linda - linda!” E Bertha apenas correu para as longas janelas dando para o jardim. “E agora, o que vai acontecer?” exclamou. Mas a árvore continuava tão bela e florida e imóvel como sempre” (Mansfield, 2016, p.16). Esta passagem revela o momento de epifania da personagem, que, ao gritar “E agora, o que vai acontecer?” (Mansfield, 2016, p.16), se dirige diretamente à Miss. Fulton, tendo a árvore nesta cena uma simbologia para sua própria vida.

O êxtase de Bertha, segundo Blasina (2021), não está ligado apenas à sua sexualidade, como vimos, mas também ao seu papel como mãe, uma vez que, para fugir de suas sensações de êxtase ao observar a mesa de frutas, ela sobe as escadas em direção ao quarto do bebê, ação esta que Blasina (2021) descreve intencionalmente em terceira pessoa: somos apresentados à Babá e à bebê, nomeada apenas por Pequena B. Ainda seguindo a perspectiva de Blasina (2021), a cena de apresentação da Babá é seguida por outra que evidencia o descontentamento e repulsa de Bertha perante o papel que lhe é imposto pela sociedade.

Esta sociedade impunha às mulheres papéis predeterminados tais

como genitora, esposa e responsável pelo lar; sua principal função, em se tratando das mulheres que provinham das camadas mais abastadas, era a de organizar e propor encontros sociais, delegando as funções de cuidar e educar os filhos a terceiros, como é o caso de Bertha, que, a contragosto seu, deixa sua filha aos cuidados da Babá.

A Babá estava sentada em uma mesa baixa dando o jantar à Pequena B, após o banho. O bebê usava uma camisola de flanela branca e um casaquinho de lã azul, o cabelo fino e escuro estava penteado, preso em um rabinho engraçado. Ao ver a mãe, ela olhou para cima e começou a pular.

– Agora, minha linda, coma tudo e seja uma boa menina – disse a Babá, movendo os lábios de um jeito que Bertha conhecia, e aquilo significava que mais uma vez ela viera ao quarto do bebê no momento errado (Mansfield, 2016, p. 13).

Ainda sob a perspectiva de Blasina (2021), convém atentar para a forma como a expressão da Babá reflete as questões mencionadas na presente pesquisa, em relação aos papéis de Bertha neste conto e o quanto ela mesma almeja ter um pouco mais de contato com a filha. Em contrapartida, Harry ilustra perfeitamente esta relação de

afastamento dos pais para com os filhos, na fala “Então a luz foi acesa, Face fez café e Harry disse: – Minha querida Sra. Knight, não me pergunte pelo meu bebê. Nunca a vejo. Não vou me interessar nem um pouco até que tenha um amante” (Mansfield, 2016, p. 23-24).

Percebe-se na fala a seguir, que Bertha, diferentemente de Harry, busca se aproximar da filha ao tentar alimentá-la:

– Ah, Babá, me deixe terminar de dar o jantar dela enquanto você arruma as coisas do banho.

– Bem, Madame, não se deve trocar a pessoa que cuida dela quando está comendo – disse a Babá, ainda falando baixo. – Isso a deixa agitada, é bem capaz de perturbar o bebê (Mansfield, 2016, p. 13).

Para Blasina (2021), a visão de Bertha sobre os acontecimentos com a Babá são um tanto quanto dramáticas e não um problema real, mas sim um privilégio de sua classe. Dando sustentação a este argumento, há a passagem onde Bertha devolve a filha aos cuidados da Babá para atender um telefonema de seu marido: “Telefone para a senhora” - era a babá que voltava triunfante e agarrava a sua pequena B.”

O fato de Bertha, a despeito das preocupações manifestadas pela



babá, acabar assumindo a vez de alimentar a filha e, tomada de êxtase pelo momento, devolvê-la aos cuidados da babá tão logo o marido chama ao telefone para tratar do jantar, reforça esse argumento. Sua performance como mãe afetuosa dura uma breve e importante cena, como era esperado das mães da alta sociedade britânica (Blasina, 2021. p. 47-48).

Os argumentos da referida autora são plausíveis no que tange ao comportamento que era esperado de uma mulher na época em que o conto foi escrito. E isto fica evidente na fala do narrador em terceira pessoa, que surge após Bertha declarar seu amor por sua filha.

– Você é um amor... Você é um amor! – disse, beijando seu bebê quentinho. – Estou orgulhosa de você. Eu adoro você. Adoro.

E de fato ela adorava tanto a Pequena B: quando ela jogava o pescoço para a frente, seus delicados dedinhos do pé que brilhavam translúcidos à luz das chamas da lareira – e toda aquela sensação de êxtase voltou outra vez, e outra vez ela não sabia como expressá-la: o que fazer com aquilo? (Mansfield, 2016, p. 14).

Sendo assim, entendemos que Bertha se sente desconfortável em relação à maneira como tem exercido seu papel de mãe, e que seu amor e desejo por mais proximidade para

com sua filha são sinceros, uma vez que o próprio narrador confirma essa afirmação e nos dá respaldo para argumentar com base no próprio texto.

Bertha, além de expressar seu desejo de mais proximidade para com a filha, também mostra claramente estar em rota de colisão com os papéis de gênero vigentes à época, pois o período retratado no conto foi marcado pelo aparecimento do movimento conhecido como mulher moderna ou *New Woman*. Esse movimento transformador avançou para várias áreas do conhecimento e demonstrou a importância da mulher nas transformações sociais que surgiam, bem como serviu de alicerce para os ideais feministas que emergiram no século XX (Rosa, 2016).

Bertha nos é apresentada como uma mulher que supostamente possuía tudo que era necessário para ser feliz, seguindo os padrões da época: era casada com um homem de posses, tinha uma filha adorável, e sempre era visitada por amigos interessantes, bem como possuía empregados para servi-la (Juliano, 2010). Sendo assim, ela deveria se sentir realizada como mulher, uma vez que dispunha de uma vida cheia de regalias. Porém, Bertha se mostra desconfortável com sua vida e o que é considerado socialmente “felicidade”, não a satisfaz. Esse argumento de que ela

tinha tudo é reforçado no próprio conto, como na passagem a seguir:

Sem dúvida – sem dúvida, ela tinha tudo. Era jovem. Harry e ela estavam apaixonados como sempre e se davam maravilhosamente bem, e eram mesmo bons companheiros. Tinha um bebê encantador. Não precisavam se preocupar com dinheiro. A casa e o jardim os satisfaziam plenamente. E os amigos – modernos, amigos incríveis, escritores e pintores e poetas ou pessoas interessadas em questões sociais: exatamente o tipo de amigos que desejavam ter. E havia os livros, e havia a música, e ela encontrou uma modista maravilhosa, e eles iriam para o exterior no verão e a nova cozinha deles fazia omeletes maravilhosas... (Mansfield, 2016, p. 16-17).

Nessa passagem, a escritora descreve o que poderia ser uma vida perfeita para a mulher do século XX. É exposto também o papel da mulher na sociedade do século XX, como ela deveria agir, comportar-se e, acima de tudo, como deveria tratar o marido e cuidar dos filhos, (Juliano, 2010). Sem questionar sua posição e relegando seus próprios desejos, Bertha sente um profundo desconforto em precisar conter seu corpo. Bertha sente-se reprimida e inadequada socialmente já que não encontra liberdade para expressar

seus desejos e sentimentos. Bertha vive em conflito entre o que deseja explorar e o que a civilização espera dela, como na passagem a seguir:

O que fazer se você tem trinta anos e, ao dobrar a esquina da própria rua, de repente é tomada por uma sensação de êxtase, êxtase absoluto! – como se tivesse engolido um pedaço luminoso daquele sol da tarde e que ardesse em seu peito, irradiando uma chuvinha de centelhas em cada partícula, até cada uma das pontas dos dedos...?

Ah, não há maneira de explicar isso sem soar “embriagada e confusa”? Como a civilização é estúpida! Por que ter um corpo se é preciso mantê-lo fechado em um estojo como um raro, um raríssimo violino? (Mansfield, 2016, p. 11).

Para Juliano (2010), essa passagem denota as primeiras indagações de Bertha acerca da liberdade, de sua vontade de se expressar genuinamente sem que isso parecesse uma afronta à ordem preestabelecida socialmente. Ainda segundo a perspectiva da autora, esse fato pode ser percebido em outras passagens do conto, como no trecho a seguir onde Bertha “quase não ouso” encarar seu reflexo ao olhar-se no espelho, talvez por medo de enxergar a mulher exuberante que estava escondida dentro de si (Juliano, 2010).



A sala de jantar estava escura e bem fria. Ainda assim, Bertha tirou o casaco; não podia suportar aquele aperto nem mais um instante, e o ar frio envolveu seus braços.

Mas em seu coração ainda permanecia aquele local luminoso e brilhante – aquela chuva de pequenas centelhas espalhando-se. Era quase insuportável. Ela quase não ousava respirar por medo de intensificá-la, contudo, respirava, respirava profundamente. Quase não ousou olhar para o espelho

frio – mas olhou, e o espelho lhe devolveu uma mulher radiante, sorrindo, com lábios trêmulos, com grandes olhos escuros, e um ar de escuta, de espera por algo... divino... e ela sabia que algo aconteceria... inevitavelmente (Mansfield, 2016, p. 12).

Sendo assim, essa passagem faz referência à *New Woman*, descrita por Rosa (2016). Também evidencia o argumento de Juliano (2010) de que a personagem vivencia este impasse entre o conhecido e o desconhecido, mas que anseia por esta mudança.

3. Considerações finais

Diante do exposto, no decorrer desta breve análise do conto “Êxtase” com enfoque na personagem Bertha Young, podemos perceber o que, segundo Blasina (2021), contextualiza o conto na chamada fase de literatura feminina escrita entre os anos de 1880 e 1920. A literatura feminina examinava os padrões vigentes, bem como tinha a premissa de defesa dos direitos dos marginalizados. Ainda segundo a autora, as obras de Katherine Mansfield cabem neste momento literário, tendo em vista as temáticas abordadas em seus textos como o papel de gênero, classe social e a sexualidade.

Sendo assim, conforme lembra Blasina (2021), o conto *Bliss* ou “Êxtase” é um conto modernista de

Katherine Mansfield, publicado inicialmente em agosto de 1918, mesmo ano em que o grande movimento sufragista estava acontecendo em alguns países da Europa, mas principalmente em Londres. Esse movimento buscava circunstâncias melhores para as mulheres, tendo o direito ao voto como uma de suas pautas primordiais, o que, segundo a autora, foi um dos catalisadores temáticos de Mansfield na escrita de seu conto.

Deste modo, “Êxtase” acompanha um dia na rotina de Bertha Young, uma típica mulher oriunda da burguesia, esposa e mãe, às vésperas de um jantar em sua casa. A sensação experimentada pela personagem é descrita em uma explosão

de cores e formas, que podem ser consideradas fortemente impressionistas, fato esse que, na perspectiva da autora, são características que acompanham a personagem. Porém, a autora pontua que no decorrer do conto, a personagem também manifesta um sentimento de insatisfação com sua condição atual, mas não faz nada para mudar tal condição (Blasina, 2021).

Blasina (2021) denota assim desde o princípio o perfil da personagem: mulher contida, reprimida e que se ocupa ou se preocupa com a aparência das coisas que estão sob seu controle (as almofadas, as frutas na bandeja, seu vestido, o

jantar). Enquanto isso, dialoga consigo mesma em uma tentativa de conter seu êxtase, o qual sente que não pode atravessar e rompe com o contrato social de ser esposa e mãe dedicada, sendo essas suas prioridades e sua suposta felicidade.

Diante do exposto, concluímos que Bertha não se encaixava no papel imposto socialmente; ela se encontra paralisada diante do conflito que vive entre seguir seu êxtase ou contê-lo. Bertha questiona no conto a maternidade, o casamento e sua sexualidade. Assim, entendemos que Mansfield em *Bliss* consegue tratar de temáticas essenciais para a construção da mulher moderna com sua arte literária.

Referências

BLASINA, Juliana Ruas. **Espaço pictográfico e vertigem na narrativa de Katherine Mansfield: uma análise artístico-literária**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio Grande/RS, 2021.

JULIANO, Jéssica Ferraz. **BERTHA YOUNG: um retrato da mulher do início do século XX**, publicado em: *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 45, dez. 2010.

MANSFIELD, Katherine. **Êxtase**. In: MANSFIELD, Katherine. 15 contos escolhidos de Katherine Mansfield. Tradução de Mônica Maia. Rio de Janeiro: Records, 2016, p. 11-27

ROSA, Tainah Freitas. **Uma leitura de gênero nos contos “Prelúdio”, “Na baía” e “A casa de bonecas”, de Katherine Mansfield**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras. Uberlândia/MG, 2016.

Filosofia no texto poético: uma reflexão sobre o tempo nos versos de Emily Dickinson e no estoicismo de Sêneca

Marla Solara Pontes Mota¹³
Gilberto da Silveira Sales¹⁴

1. Introdução

S seja medido pelos ponteiros de um relógio ou através das rugas em nosso rosto, o tempo se manifesta como parte intrínseca de nossa própria existência. É poético e ao mesmo tempo filosófico pensar que quanto mais olhamos para o tempo, menos ele parece se importar com nossa presença. Mas seria ele apenas um debochado aos olhos humanos? Ou quem sabe uma espécie de demonstração do nosso pouco controle sobre os efeitos dele?

Para Emily Dickinson, que nasceu no ano de 1830 e que permaneceu na mesma casa até o último dia de sua vida, o tempo lhe serviu para que pudesse escrever sobre temas como a vida, o amor, a natureza, a morte e o próprio tempo. Seus versos curtos em extensão, mas grandiosos em

13. Mestre em Linguística Aplicada e professora de Literatura Inglesa do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

14. Graduando do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité

significado, são frequentemente descritos como filosóficos, tanto pela escolha de seus temas como pela abordagem, analisando e extrapolando a observação, explorando alternativas, e conectando pensamentos a demonstrações cumulativas (Deppman, Noble e Stonum, 2013).

Para Sêneca, um filósofo nascido em Córdoba na Espanha, no ano 04 a. C., o tempo apresenta-se como o reflexo da nossa breve existência. Mas não uma existência que se imponha pequena, mas que se torna pequena pela nossa insistência em desperdiçá-la. Em vida, deixou uma contribuição de nove tragédias e uma sátira e também ensaios filosóficos, resultantes de seu estudo em Roma.

Observando o quão distantes, cronologicamente, estão Sêneca e Emily, – embora não haja comprovação de que a autora tenha lido diretamente Sêneca, mas tenha lido

escritores transcendentalistas, especialmente Ralph Waldo Emerson, leitor de Sêneca –, a importância desse capítulo fundamenta-se no interesse de propor um diálogo acerca da maneira que ambos expressam seus pensamentos em relação ao tempo e à brevidade da vida, a fim de explorar similaridades entre os versos de Emily Dickinson e a filosofia estoica de Sêneca.

Ao longo deste capítulo nos permitimos observar a vida como algo que está sob o efeito constantemente do tempo, pontuando na escrita de Emily Dickinson um paralelo à filosofia na obra *Sobre a Brevidade da Vida* do filósofo Sêneca, na qual cada momento é único em uma caminhada onde existimos, refletimos, seguimos e partimos em direção ao mistério do que existe após nossa estadia neste mundo.

2. Não Há Tempo Para Desperdiçar

“[...] aprender a viver exige uma vida inteira, e, o que pode surpreendê-lo mais, é preciso uma vida inteira para aprender a morrer.” (Sêneca, 2021, p. 14).

A poesia de Emily Dickinson é profundamente filosófica. Muitas são as publicações que relacionam sua poesia à filosofia. Variados

estudos buscam frequentemente expor as ideias em questão ao lerem os poemas de Dickinson, no contexto de filósofos relevantes como Nietzsche, Kierkegaard, Hegel e Sartre, por exemplo. A poeta que emerge é uma intérprete curiosa e de mente aberta acerca de como o ser humano encontra o sentido



no mundo (Deppman, Noble e Stonum, 2013).

Reconhecendo que a linguagem convencional limitou seu pensamento e escrita, Dickinson criou novas formas poéticas na busca por temas morais e intelectuais que mais lhe eram relevantes (Deppman, Noble e Stonum, 2013). Segundo os autores, a poesia de Dickinson é inovadora e antecipa tendências no pensamento do século XX. Assim sendo, apresentamos aqui reflexões acerca do tempo em três poemas de Dickinson.

A compreensão de que o passado não pode ser mais alterado e que o futuro ainda está por vir, nos direciona a observar o presente como algo que podemos decidir de imediato. O presente se torna passado a cada decisão que tomamos e as decisões, por sua vez, são determinantes para onde estaremos nos encaminhando. Ter essa ciência é como estar a favor do tempo e não contra ele. E sendo ele a moeda mais valiosa que temos em nossa mera existência humana, desperdiçá-lo é abrir mão de todo o seu valor. Sobre o valor do presente, Sêneca argumenta:

O maior obstáculo à vida é a expectativa, que depende do amanhã e desperdiça o hoje. Você está discutindo o que está sob o controle do destino e abandonando o que está sob seu

controle. O que você está observando? Para qual objetivo está se esforçando? Todo futuro está envolto na incerteza: viva imediatamente (Sêneca, 2021, p. 17).

Esperar pelo dia seguinte, a fim de que as coisas se resolvam é expectativa. Acreditar que tudo será melhor em outro lugar é expectativa. Acreditar que a oportunidade surgirá de maneira natural, sem qualquer esforço, é expectativa. Por mais natural que seja, a própria expectativa, que nos faz esperar pelo que está por vir, é a mesma que nos faz deixar de apreciar o que já está acontecendo. Esse controle, atribuído ao destino, do qual Sêneca (2021) fala, está no sentido de que não sabemos exatamente quanto tempo temos. “Portanto, você deve combinar a rapidez do tempo com sua rapidez em usá-lo e deve beber dele rapidamente como se fosse um riacho correndo, mas que nem sempre fluirá” (Sêneca, 2021, p. 18).

Mas o que seria desperdiçar o tempo? Questionar aquilo que não se pode controlar, deixando de lado o que está sob seu controle. Essa visão, estoica, implica em perceber que desperdiçar o tempo também é vivê-lo em vão. Seja focando nas dificuldades do percurso, ao invés de enfrentá-lo com os recursos que possui ou levar em consideração as realizações alheias, ao invés de

comemorar as suas. Emily Dickinson, por sua vez formula este pensamento com seus versos:

If I can stop one Heart from
breaking
I shall not live in vain
If I can ease one Life the Aching,
Or cool one Pain,
Or help on fainting Robin
Unto his nest again,
I shall not live in Vain
(Dickinson, 1924, s.p.).¹⁵

Em seu primeiro verso, a poesia nos traz a primeira amostra do que não seria viver em vão. O eu lírico destaca algumas ações que demonstram o que seria não desperdiçar a vida. Ao dizer que se pudesse evitar que um coração se partisse, poderíamos facilmente pensar que isso não está sob nosso controle, uma vez que os sentimentos das outras pessoas não podem ser controlados por nós. Entretanto, a tentativa de evitar danos emocionais a outra pessoa ou a nós mesmos já nos traz a ideia de que esse tempo não é em vão. O eu lírico expressa que a vida alcançaria um propósito maior ao se preocupar em fazer pelo menos um

outro indivíduo feliz e poupar-lhe o sofrimento e a dor.

Consideramos que grandes ações devem ser realizadas para que nossa vida não tenha sido em vão, mas esse sentido se distorce ao considerarmos os últimos versos do poema de Emily. Ele nos traz uma ideia de que não é o tamanho da ação, mas a legitimidade dela, ao dizer que mesmo que ajude apenas um pássaro machucado a voltar para o seu ninho, a vida já não terá sido em vão. A escolha é ligada à nossa vontade e, muitas vezes, o ato de escolher é o que faz com que nosso caminho, tão como o nosso tempo, não seja desperdiçado.

O que escolhemos fazer ou deixar de fazer é que servirá como base para que possamos futuramente estabelecer se nossa vida foi, ou não, em vão. A exemplo de quem foi Emily Dickinson, reclusa em seu quarto boa parte de sua vida, escrever era não viver em vão; mesmo convivendo em um tempo e, principalmente, em um núcleo familiar no qual as mulheres não tinham voz ou direito a sua própria independência, e estando subordinadas a uma vida de serventia aos seus maridos e ao

15. Não viverei em vão, se puder Salvar de partir-se um coração, // Se eu puder aliviar uma vida sofrida, // Ou abrandar uma dor, // Ou ajudar exangue passarinho // A subir de novo ao ninho – Não viverei em vão (Dickinson, tradução de Aíla de Oliveira Gomes, *Apud* Belém, 2019).



ambiente doméstico, sua essência não se perdeu na pequenez do pensamento da época, visto o quão longe chegaram as suas palavras. Sua poesia reafirma que o tempo não é algo que possa voltar como o rio que um dia irá parar de fluir, descrito por Sêneca (2021).

2.1 O tempo como remédio

De acordo com os dicionários, a palavra remédio está ligada a algo que serve para abrandar, combater ou tratar uma dor ou doença. Logo, a palavra “remediar” pode ser entendida como a ação de utilizar um remédio. Essa visão das duas palavras nos orienta bem da maneira como elas funcionam, uma é o objeto de uso e a outra é a ação, que parte deste objeto.

Embora isso fique evidente, também percebemos que não há uma definição única para o que pode ser remédio, uma vez que os remédios são específicos para cada uma das patologias que devem ser tratadas. O que eles tratam, por vezes, são coisas que afetam diretamente o mau funcionamento de nosso corpo ou sentidos. Deste modo, a parte que antes estava com problema, volte a funcionar. Mas será que isso

se aplica ao tempo? Vejamos o que Emily nos conta em seus versos:

They say that “Time assuages” —
Time never did assuage —
An actual suffering strengthens
As Sinews do, with age —
Time is a Test of Trouble — But
not a Remedy —
If such it prove, it prove too
There was no Malady (Dickinson,
1924, s.p.)¹⁶

Nestes versos, o eu lírico questiona o dito popular de que “o tempo cura todas as feridas”. Esta frase é tão presente em nossas vidas que se não a ouvimos ainda, certamente ainda iremos ouvi-la. Por outro lado, o eu lírico, logo em seu segundo verso, explica que não é o tempo que abrandou a vida, mas que nós ficamos mais resistentes na medida em que o tempo passa.

Consideremos o tempo em que fomos crianças, qualquer machucado seria o suficiente para que começássemos a chorar, mas na medida em que crescemos isso muda. Teria sido a dor do machucado que diminuiu, ou nós que nos tornamos resistentes a ela? Esta é a reflexão que Dickinson sugere nos últimos

16. Dizem que “O tempo Consola” — Mas não — na realidade, A vera dor, como um Tendão,
Se fortalece, com a Idade — O tempo testa a Tristeza — Porém não a remedia — Se cura o
Mal, prova apenas Que Mal deveras não havia — (Tradução Paulo Henrique Britto, 2019).

versos da última estrofe, ao dizer que a idade nos deixa mais resistente a certas situações.

Ainda somos capazes de nos machucar e o tempo não altera isso, mas, ao que parece, ele nos torna mais resistentes, como um efeito natural da vida e não como um medicamento de efeito imediato. Através do tempo, somos expostos a uma série de acontecimentos que não controlamos, ou desencadeamos, mas que precisam desta mesma resistência. À medida que estes acontecimentos ocorrem é como se a passagem do tempo não remediasse, mas nos deixasse um pouco mais à vontade para enfrentar o que está adiante. “Considere quantas ondas você encontrou, quantas tempestades, algumas das quais você suportou da vida privada e outras você trouxe sobre você mesmo da vida pública.” (Sêneca, 2021, p. 30).

“O Tempo é um teste para o problema”, reflete Emily, filosoficamente, no primeiro verso da segunda estrofe. Sugerindo que se a ferida for real, nunca irá cicatrizar. Através dele, o tempo, inevitavelmente encontraremos dor e que diferente do ditado popular, o tempo não abrandará a dor. Este ponto de vista da poeta se torna mais evidente com os três últimos versos ao dizer: “Mas não é o remédio/ pois se assim se mostrar, mostra também/ que não

houve doença.” O que, neste sentido, nos leva a pensar que se algo não pode mais ser sentido com o tempo, não foi o tempo que agiu, e sim a dor que não era real.

Sendo o tempo algo que não podemos controlar, tal como fazemos com um medicamento, não podemos enxergá-lo como a cura para o que estamos procurando tratar. A verdade é que o tempo se mostra muito mais como um treinador, nos ajudando a fortalecer os músculos para algo mais adiante, do que propriamente uma rota de fuga para aquilo que não estamos preparados para passar. “Deves recordar aquela tua mente vigorosa, supremamente capaz de lidar com as maiores responsabilidades, de uma tarefa certamente honrosa, mas pouco adequada à vida feliz [...]”. (Sêneca, 2021, p. 31).

A vida, como uma grande manifestação do tempo e do seu efeito sobre nós, é capaz de nos preparar para muitas coisas, mas a maneira como encaramos cada uma das situações ou problemas não possui uma maneira recomendada. Cada um de nós, munido de experiências anteriores, vai se tornando capaz de superar o que acontece, enquanto os ponteiros da vida correm contra a nossa própria vontade. Quando estes mesmos ponteiros marcam as horas finais de nossa



vida, é chegado o momento em que precisamos aprender a nos preparar para a partida. E é muitas vezes nestes momentos que gostaríamos de ter aproveitado o antes, traduzido como o Agora. “Alguns tentam ajustar a sua extrema velhice a novas esperanças como se fossem jovens, mas descobrem que sua fraqueza os atrapalha em meio aos esforços que os sobrecarregam.” (Sêneca, 2021, p. 33). Emily traz a eternidade justamente como a sucessão do agora, no que poderíamos chamar de para sempre.

Forever — is composed of Nows —
“Tis not a different time —

Except for Infiniteness—

And Latitude of Home —

From this — experienced Here —
Remove the Dates — to These —

Let Months dissolve
in further Months —
And Years — exhale in Years —

Without Debate — or Pause — Or
Celebrated Days —

No different Our Years would be
From Anno Domini’s —
(Dickinson, 1924, s.p.)¹⁷

O uso da prosopopeia neste poema de Emily nos faz enxergar parte da entidade que é o Tempo, mas não apenas ele, uma vez que, o “Agora” se torna protagonista na ação de tornar os seres humanos, seres eternos. Para nós, de maneira recorrente, visitamos os momentos passados como uma forma de recordar parte do sentimento que aquele momento nos proporcionou.

O eu lírico argumenta que o Agora é mais significativo que o Passado ou o Puturo e explica como o Tempo não se constitui apenas de Passado e Futuro, ao contrário, o Tempo é composto de “Agoras”. Este poema apresenta a ideia de que cada momento do Agora, coletivamente forma o “para sempre”.

Ao acessarmos uma lembrança feliz pensamos nos cheiros, nas imagens, nos gostos e tudo o que compunham aquele instante, que em nossa mente ficou eternizado. Portanto, talvez essa seja a resposta para a tal eternidade que procuramos. Seremos lembrados. Neste sentido Sêneca (2021, p. 27) diz que: “Homenagens, monumentos, o que quer que os ambiciosos tenham

-
17. Pra Sempre — é composto de Agoras — Em nada a divergir — Salvo ela Infinitude — E Dimensão do Lar — Do Este — vivido Aqui — Remova as Datas — a Esses — Dissolva os Anos noutros Anos — Meses — noutros Meses — Sem Debates — ou Pausas — Feriados — Jubileus E seriam Nossos Tempos Como o Tempo de Deus — (Dickinson, tradução de Mohallem, 2015).

ordenado por decreto ou erguido em prédios públicos logo serão destruídos: não há nada que a passagem do tempo não irá demolir e remover.” Neste contexto, ele se refere a maneira como as obras filosóficas podem se manter por eras, por conta da maneira como elas estão sempre sendo compartilhadas entre as pessoas.

E se construímos a eternidade, ou

o “para sempre”, como sugere Emily Dickinson, no momento presente, Sêneca (2021, p. 17) adverte: “Todo o futuro está envolto na incerteza: viva imediatamente.” O que poderia ser traduzido no exato trecho da música *The Nights* de Avicii (2014, tradução nossa): “Um dia você deixará esse mundo para trás, então viva a vida que você irá se lembrar”.

3. Considerações Finais

Embora nossa compreensão sobre o tempo ainda remeta a horas, minutos e segundos e quando não, remetemos à manhã, tarde ou noite, antes, agora e depois, ainda é possível aprender sobre como nossa relação com ele se mostra linear. Através das palavras de Sêneca, aprendemos a refletir sobre a partida eminente do que conhecemos como tempo de vida. Já nos versos de Emily, notamos como o tempo pode se comportar como entidade, alguns momentos assumindo ser o “Agora”, outras vezes sendo a ação de não viver em vão e até mesmo um caminho para a eternidade.

Consagrada como uma das maiores poetisas da língua inglesa, e uma das maiores vozes da poesia lírica e metafísica de todos os tempos, Emily Dickinson é uma escritora de enorme influência e importância

atualmente. Seus poemas concisos e elípticos conseguem captar e expressar com poucas palavras e poucas linhas a essência de um pensamento, *insight* ou imagem da natureza (Lando, 2010. p. 14).

Mesmo Emily Dickinson nascendo vários séculos depois de Sêneca, percebemos o quanto sua poesia possui reflexões profundas sobre como o tempo se comporta, quando relacionada à escrita do filósofo. Neste diálogo, é notável que embora em períodos e condições diferentes, ambos, Emily e Sêneca, compartilham de admiração, respeito e preservação sobre o que é o tempo e como ele age em nossas vidas, partindo da ideia de que não são os ponteiros ou as rugas que contam, mas o seu uso.



4. Referências

BELÉM, Euler de França. **10 poemas de Emily Dickinson que você deve ler antes de morrer**. Jornal Opção, 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/10-poemas-de-emily-dickinson-que-voce-deve-ler-antes-de-morrer-220593/>. Acesso em: 21 out. 2022

BERGLING, Tim; BUDIN-SMITHERS, Gabriel Benjamnin; FELDMANN, Jhon; SUECOF, Jordan; FURLOND, Nicholas; POURNOURI, Arash. *Musica: The Nights in: AVICII. The Nights*. PRMD Music e Universal Music Group. 2014.

BRITTO, Paulo Henrique. Entrevista concedida à Caetano W. Galindo e Walter Carlos Costa - Curitiba, PR. Medusa, 2019.

DEPPMAN, Jed; NOBLE, Mariane; STONUM, Gary. Lee. (eds.). **Emily Dickinson and Philosophy**. New York: Cambridge University Press, 2013.

DICKINSON, Emily. **Loucas Noites/Wild Nights**: 55 Poemas/Poems, Tradução e Comentários Isa Mara Lando, - Barueri, SP: DISAL, 2010.

DICKINSON, Emily. **The complete poems of Emily Dickinson**. Edição: Thomas H. Johnson. Little Brown and Company, Estados Unidos. 1924.

EMILY DICKINSON MUSEUM. Emily Dickinson Museum, 2023. Página inicial. Disponível em <https://www.emilydickinsonmuseum.org/>. Acesso em: 03 mai. 2023.

MOHALLEM, Pedro. **Três impressões do Tempo**. Esta pouca cinza fria, 4 set. 2015. Disponível em: <http://cinzafria.blogspot.com/2015/07/tres-impressoes-do-tempo.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SÊNECA. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. Fabio Meneses Santos. Principis, Jandira, SP, 2021.

O afeto que rompe com o preconceito de classe em *A casa de bonecas* de Katherine Mansfield.

Francisco Luan Lima Alves¹⁸
Maria Edvânia Silva Santos¹⁹

Resumo: O referente trabalho tem o objetivo de analisar o conto “The Doll’s House” (A casa de bonecas), da escritora neozelandesa Katherine Mansfield (1888-1923), com a intenção de mostrar as questões de classes sociais e afetividade presente na obra. Colocaremos em evidência questões relacionadas à classe social e afetividade presentes no conto, deixando transparecer o visível interesse da escritora por estas temáticas. Além disso, percebe-se que a autora faz uma crítica social e dá maior ênfase para a análise psicológica e não para o enredo. A autora aborda conceitos como a subjetividade e o impressionismo para desenvolver a narrativa, utilizando como objeto uma casa de bonecas das filhas de um casal de classe alta, com as filhas de uma lavadeira de classe inferior, e, portanto, não poderiam se misturar.

Palavras chave: Afetividade; Katherine Mansfield; Questões de classe.

18. Graduando do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité

19. Graduada do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

1. Introdução

O presente trabalho tem como finalidade a análise do conto “A Casa de Bonecas” da autora Katherine Mansfield Beauchamp, autora neozelandesa de grande relevância dentro da literatura inglesa e mundial, no contexto da literatura modernista. Autora de contos que ganharam repercussão tanto durante a vida da autora como também postumamente, como o conto escolhido para ser o produto de revisão deste trabalho.

A análise deste estudo contará com a discussão das temáticas de classe social e afetividade encontradas no conto, a fim de trazer essas questões a luz das reflexões nos dias atuais, entendendo a subjetividade

contida nas relações dos personagens e as construções geradas por meio do objeto central da narrativa.

Tendo como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, na qual por meio da leitura de artigos e do próprio conto, acharam-se subsídios necessários para a defesa das questões aqui levantadas.

Por conseguinte, a pesquisa fundamenta-se nos estudos recentes de Azarêdo, 2013; Martins, 2013; Rosa 2016 e Blasina, 2021; que apresentam estudos sobre a vida da autora, as influências que suas vivências tiveram em sua jornada dentro da literatura, assim como apresentam e analisam sua obra.

2. Katherine Mansfield

Oriunda de uma família de tradição colonial e de classe média alta, Katherine Mansfield, nome artístico para Kathleen Mansfield Beauchamp, nasceu em Wellington, Nova Zelândia, em 14 de outubro de 1888 e faleceu em 09 de janeiro de 1923, na região metropolitana da capital francesa. Escritora desde a infância, ela destacou-se como uma das grandes contistas de literatura de língua inglesa no contexto do modernismo, abrindo caminho para muitas outras escritoras que

adotariam sua escrita como referência. (Rosa, 2016).

A trajetória de vida de Katherine Mansfield poderia ter sido semelhante a de tantas outras jovens mulheres nascidas no final do século XIX, tempo em que as mulheres eram educadas para casar e ser uma boa esposa, pouco expostas a uma educação que lhes permitisse obter destaque no movimentado cenário artístico daquela época. No entanto, como se soubesse que teria pouco tempo para



escrever, Mansfield traçou seu caminho de forma intensa e nos deixou após 34 anos de uma vida conturbada e fora dos padrões de comportamento exigidos pela época, uma profícua obra de quase cem contos que podem ser vistos como importantes documentos para o estudo sobre a literatura e a vida da mulher na sociedade moderna (Rosa, 2016).

Segundo Blasina (2021), uma característica marcante na escrita da autora é a presença de sensibilidade com relação às questões de injustiça social, principalmente com relação ao papel da mulher na sociedade. Katherine, com o uso de seu talento e proeminência literária abriu portas através de seus escritos para que mulheres pudessem adentrar o meio da escrita com autonomia, criatividade e, acima de tudo, liberdade artística. A partir de um lirismo tocante e arrebatador, a escritora deu vida a personagens que conversavam com as duras realidades de uma vida cheia de opressão e desvalorização, mostrando na ficção que era possível reverter esses papéis impostos, por meio do acesso ao pensar crítico e pela ousadia em não aceitar uma realidade improdutiva.

A obra escolhida como produto de análise deste trabalho foi escrita no período em que a escritora se encontrava bastante debilitada, após ter sido acometida por uma tuberculose que maltratava bastante seu corpo. Porém, mesmo não estando saudável, Katherine detinha uma paixão voraz pela vida assim como pela escrita. “A casa de bonecas” veio a se tornar um de seus escritos mais famosos. Katherine escreve a uma grande amiga pintora Anne Estelle Rice e compartilha seu comprometimento com a vida e a escrita:

É um terrível transtorno amar a vida do modo que eu amo. Pareço amá-la mais, à proporção que o tempo passa, em vez de amá-la menos. Ela nunca se torna um hábito para mim - É sempre maravilha. Espero ficar nela o tempo necessário para produzir algum trabalho realmente bom (Mansfield, Katherine, 1996, p. 221).

Katherine ainda em vida teve a oportunidade de publicar seus escritos e postumamente teve mais alguns escritos publicados, realizando o seu anseio e tornando-se eterna para os amantes de literatura.

3. Análise do conto *a casa de bonecas*

O conto “A casa de bonecas” de Katherine Mansfield narra a chegada

de uma casa de bonecas na casa da família Burnell, presente enviado por

uma amiga da família, a sra. Hay, para as três filhas dos Burnells. O brinquedo era maravilhoso e muito realista, uma casa de bonecas dotada de muitos detalhes. A história se inicia com uma narrativa detalhada de como eram as características do brinquedo, e como ele despertou um encantamento nas três filhas por se tratar de um brinquedo super-realista.

As filhas dos Burnells, Isabel a filha mais velha, Lottie a filha do meio e Kezia a caçula, decidem convidar suas colegas para ver o brinquedo, após ganhá-lo, e é neste momento da narrativa que começa um conflito sociológico. Tal conflito remete à separação de grupos que não podem compartilhar dos mesmos interesses, pois, entre as colegas da escola havia duas crianças excluídas de todos, Lil e Else Kelvey, filhas de uma lavadeira e de um pai desaparecido, o qual, supostamente, estaria na prisão; duas crianças pobres e desprezadas por todos.

A narrativa segue descrevendo os convites às crianças da escola feitos por Isabel, para visitarem a casa das irmãs Burnell, a fim de conhecer a casa de bonecas, apresentando nesta personagem um grau de poder sobre o brinquedo diante de suas irmãs. E, neste ponto da narração, percebe-se a exclusão contida na distinção em classes entre as demais crianças e as Kelveys.

No desfecho da história, após todas as crianças terem sido convidadas a ver a casa de bonecas, exceto Lil e Else Kelvey, por pertencerem a uma classe social inferior à classe social das demais crianças da escola, Kezia Burnell, a filha caçula, encontra Lil e Else caminhando perto de sua casa e decide convidá-las para entrar e conhecer o brinquedo. Dessa forma, Kezia rompe com a exclusão aplicada a Lil e Else ao longo da história.

A narrativa apresenta a temática social, afetiva e étnica. Dentro dos temas abordados no conto, o que mais se destaca são os aspectos sociais. A autora denuncia o preconceito de classe social da classe dominante sobre os mais pobres, por meio da interação entre adultos e crianças. Os adultos proíbem o contato das crianças com as pessoas mais pobres, como se a pobreza fosse algum tipo de doença infectocontagiosa, ensinando-as o preconceito e a segregação social desde a infância.

A simbologia presente no conto é do Lampião. Na história, podemos ver que só as caçulas notaram o lampiãozinho exatamente porque elas ainda não têm esse preconceito, essa maldade de se sentir superior. Pelo fato de as duas se encantarem com o lampiãozinho da casa de bonecas, que passou despercebido



pelas outras crianças, em Kezia e Else está a semente da mudança que pode iluminar um novo mundo. Então, podemos ter uma esperança de mudança nas gerações futuras para a organização social e um futuro em que os dois extratos sociais possam interagir com respeito.

3.1 O afeto que rompe com o preconceito de classe.

Os Burnells são uma família rica que mora em uma cidade que só tem uma escola. Então as crianças deles, bem como as meninas do juiz e do médico, estudavam junto com as filhas do dono do armazém e do leiteiro. Mas existe um acordo não formal de que as crianças ricas não devem chegar perto das pobres, especialmente as filhas da lavadeira, que são as meninas Kelveys. Essas meninas usam roupas usadas e feitas dos retalhos que a mãe recebe das famílias ricas. Esse acordo de não chegar perto é o que chamamos de segregação social, que Mansfield expõe no conto.

Os Burnells na verdade, se sentem superiores a todos naquela localidade; eles não dão tanta importância ao presente dado pela visita de outra cidade, e as crianças só poderiam ver a casa de bonecas quando o objeto estivesse no quintal, exatamente por ter um cheiro forte de tinta. As duas meninas da

família Kelvey, por serem de classe social mais baixa, são excluídas de visitar a casa de bonecas por ter uma condição inferior.

Essa exclusão das Kelveys na visitação à casa de bonecas também se observa no âmbito escolar:

Era a única escola num raio de várias milhas. Em consequência, as meninas do lugar – as filhas do juiz, do doutor, do dono do armazém, do leiteiro – eram obrigadas a misturar-se. Para não falar de igual número de meninos grosseiros, brancos. Mas a linha divisória tinha de ser traçada em algum ponto. Este ponto eram as Kelveys. Muitas crianças, inclusive as Burnells, estavam proibidas de falar com elas. Passavam pelas Kelveys de cabeça empinada, e, como elas davam o tom geral de comportamento, todo mundo evitava as Kelveys (Mansfield, 2000, p. 26).

A segregação e o preconceito de classe social parte dos adultos e as crianças reproduzem o que escutam e são ensinadas pela família, como a tia, a mãe e a professora. O ambiente onde a infância das duas camadas sociais está, parece definir o futuro das pobres, mesmo que as crianças convivam no mesmo espaço escolar.

Nota-se que o direito de estudar só é dado às meninas Kelveys por só haver uma única escola no lugar,

essa que não as acolhe, o que também acontece na casa dos Burnell. As Kelvey só têm acesso a casa de forma clandestina, ao serem estimuladas por Kezia, que desrespeita as ordens de sua mãe. Ainda assim, com a intensa influência familiar e social que Kezia tinha com relação ao tratamento dado às Kelveys, ela insistia em possibilitar o acesso à casa de bonecas.

- Mamãe - perguntou Kezia um dia, - posso convidar as Kelveys uma vez?

- Claro que não! Mas por quê?

- Não amole, Kezia. Você sabe muito bem por quê. (Mansfield, 2000, p. 28).

Azarêdo (2013) afirma que o conhecer que a mãe atribuiu a Kezia advém das regras que foram ensinadas com relação à convivência ou ao distanciamento entre pessoas. Mas como criança ela não entendia o porquê dessa separação e dessa segregação com relação às filhas da lavadeira e, neste ponto, percebe-se que Kezia assume com legitimidade o papel da criança onde nela há pureza, humildade e empatia.

Já nossa Else é descrita como uma menina que raramente sorria e falava e que era bastante introvertida; as suas ações, de acordo com os apontamentos de Azarêdo (2013), em comparação com as de Kezia,

passam uma impressão de que, mesmo sendo criança, ela entendia o porquê de ela e sua irmã serem destratadas com relação às outras crianças, como se ela tivesse a consciência do seu lugar em sociedade e essa tal consciência influenciava sua forma de ser, pois a opressão que elas recebiam, mesmo sendo crianças e frequentando os mesmos ambientes, a oprimiam.

Contudo, Azerêdo (2013) aponta que, no momento em que acontece o encontro entre as crianças Kelveys e Kezia, transcorre o rompimento da selvageria contida na segregação e separação entre as crianças, com relação à possibilidade que Kezia dá às meninas de conhecer a casa de bonecas. “

Oh, bem, disse Kezia. Ela não sabia o que responder. ‘Não importa. Vocês podem vir e ver a casa de bonecas do mesmo jeito ninguém está olhando (Mansfield, 2000, p. 30).

Azerêdo (2013) defende que, neste rompimento das regras exigidas para Kezia, ela passa por um momento de liberdade, mesmo temporária, em que ela expressa não concordar com esse regime de segregação e de separação por parte da maioria. A atitude de Kezia em possibilitar o acesso à casa de bonecas para as Kelveys mostra a sensibilidade do ser como criança



e um ato de humanidade, em contrapartida a toda a selvageria que as Kelveys tiveram que enfrentar, mesmo sendo crianças.

O conto mostra a crueldade dos adultos, forçando uma discriminação entre as pessoas por sua classe social, e a inocência das crianças menores que, mesmo sendo de classe sociais diferentes, apenas querem brincar, e essa inocência de ser criança e querer interagir, fala mais alto que qualquer imposição feita por adultos. Porém, a denúncia social é sutilmente construída na narrativa; a violência e a crueldade da expulsão das crianças no quintal pela Tia Beryl, contrasta com a sensibilidade das duas meninas.

O aspecto que aproxima as caçulas é a inocência da criança; as duas quebram as regras impostas pelos adultos, em seguida pelas crianças mais velhas. Kesya faz justiça social quando ousa convidar as meninas para ver a casa de bonecas, mesmo após sua mãe ter proibido de convidar aquelas duas.

Outra temática para discussão dentro do conto é a afetiva, que apresenta como se deram as relações entre as personagens.

Segundo Azerêdo (2013), o conto, além das questões de classe social, apresenta a construção de uma cadeia afetiva, que inicia com o gesto

da sra. Hay em presentear as crianças com o brinquedo, escrita como ‘uma casinha perfeita, perfeita!’. Após a chegada desse brinquedo perfeito, acontece inicialmente a construção de laços afetivos positivos entre as crianças, especialmente para as filhas dos Burnells, Isabel, Lottie e Kezia: surpresa; admiração; e prazer. No entanto, o rompimento dessa cadeia afetiva positiva através das ações das personagens do conto com relação às Kelveys, gera em torno do brinquedo uma onda de segregação, exclusão e humilhação para com as Kelveys, Lil e Else, “filhas de uma lavadeirazinha despachada e trabalhadora” (Mansfield, 200, p. 27).

Após a chegada da casa de boneca, inicia-se uma ampla divulgação na escola acerca da exuberância do brinquedo e uma seleção organizada por Isabel, a primogênita dos Burnells, para exposição do brinquedo. “ - Sou eu que vou contar – disse Isabel, - porque sou a mais velha. [...] - E sou eu que vou escolher quem a vê primeiro. Mamãe disse que posso.” (Mansfield, 2000, p. 26).

Após algumas semanas, as crianças da escola onde as filhas dos Burnells estudavam tinham sido escolhidas para visitar e conhecer a casa de bonecas com exceção das Kelveys, apresentando aqui essa reprodução de exclusão que é ensinada.

A casa de bonecas chamava a atenção de todas as crianças por sua riqueza de detalhes e por conferir um ar de “casa real” como, por exemplo, nela constava chaminé no teto, janelas com varandas e uma divisão de compartimentos que incluía sala de visitas e de jantar. A descrição da casa é minuciosa. Mas um dado importante para reflexão sobre o brinquedo é que em toda narrativa é apresentado como algo decorativo e apenas para exposição; as crianças não brincavam na casa de bonecas, elas simplesmente a observavam. Isso faz alusão a atitudes adultas saindo do contexto infantil onde crianças deveriam possuir um brinquedo com a finalidade de compartilhar e brincar.

Algo mais na casa de bonecas chamava a atenção:

Mas o que Kezia gostou acima de tudo, o que gostou desesperadamente, foi do Lampião. Ficava no centro da mesa da sala de jantar um primoroso e pequeno Lampião de âmbar, com globo branco. Estava inclusive cheio, como se pronto para ser aceso, embora, claro não se pudesse fazê-lo. Mas havia algo dentro que parecia óleo e se movia quando alguém o balançava (Mansfield, 2000, p. 26).

A referida importância dada ao Lampião por Kezia, ressaltada

neste ponto e mais à frente, quando é encontrado o uso do fluxo de consciência, trará uma significativa ligação entre Kezia e as Kelveys, principalmente Else, a caçula, pois ambas construíram um elo afetivo. Neste momento, o narrador exprime: “Mas o Lampião era perfeito. Parecia sorrir para Kezia e dizer ‘eu moro aqui’. O Lampião era real, de verdade” (Mansfield, 2000, p. 25).

Segundo Azerêdo (2013), quando o espaço da narrativa se desloca para a escola, percebe-se o grau de relevância que a casa de bonecas tinha no contexto das crianças, onde para as filhas dos Burnells a casa detinha um tipo de poder, de influência e superioridade para com as outras crianças.

Chegou a hora do recreio, e cercaram Isabel. As meninas da turma quase brigaram para passar os braços em torno dela, puxá-la à parte, sorrir bajuladoramente, ser sua amiga especial. (...) acotovelando-se, dando risadinhas, as meninas comprimiam-se. As duas únicas que se mantinham fora do círculo eram as que sempre ficavam de fora, as Kelveys elas não fariam a besteira de chegar perto das Burnells. (Mansfield, 2000, p. 26).

E é neste cenário que, conforme Azerêdo (2013), os desencontros afetivos de criança para criança e de adulto para criança se tornam bem



demarcados e as consequências dessas segregações são expressas na forma de tratado que as Kelveys, Lil e Else, tinham, pois, as crianças eram proibidas de falar com elas: (...) “- sua mãe disse para minha que era para você não falar com a gente. – Aah – Kezia, sem saber o que replicar.” (Mansfield, 2000, p.29)

Inclusive a professora tinha uma voz particular para elas e um sorriso significativo para as outras meninas quando Lil Kelvey vinha até a sua mesa com um buquê de flores horivelmente vulgares. (Mansfield, 2000, p. 27).

Neste ponto a discriminação realizada pela professora, seja a usar uma entonação diferente para se dirigir às meninas ou para mostrar um descontentamento com relação às flores, causa ainda mais um distanciamento e construção de

abandono, mesmo a escola sendo um ambiente que deveria ser de inclusão e formadora do ser.

Mas um momento epifânico fecha toda a narrativa e traz esse elo especificamente entre as duas caçulas, Else e Kezia: quando o leitor percebe que o objeto que chama mais atenção das duas é o lampiãozinho, objeto esse que diretamente está ligado aos sentidos de luz e iluminação. De acordo com os estudiosos Gregg e Seigworth (2010, p. 2), “o afeto é de muitas maneiras sinônimo de Força ou Força de encontro”, apresentando, segundo Azerêdo (2013), uma simbologia de como as crianças em sua pureza olham para o futuro e de como a construção de elos afetivos positivos podem gerar a construção de uma sociedade mais empática e inclusiva.

4. Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o conto “A Casa de Bonecas” da autora Katherine Mansfield Beauchamp, autora de grande relevância dentro da literatura inglesa. O estudo abordou as temáticas de classe social e afetividade encontradas dentro do texto. Ele também possibilita fazer reflexões sobre os dias atuais, entendendo a subjetividade contida nas relações dos personagens e as construções

geradas por meio da narrativa.

Descobrimos que, quando acontece o encontro entre as crianças Kelveys e Kezia, há um rompimento da selvageria contida na segregação e separação entre as crianças, com relação à possibilidade que Kezia dá as meninas de conhecer a casa de bonecas. Esse encontro e rompimento das regras exigidas para Kezia mostram que ela passa por um momento de

liberdade, por mais que temporária, onde ela expressa que não concorda com esse regime de segregação e de separação por parte da maioria. Os olhares infantis de Kezia foram capazes de enxergar algo diferente além da casa de bonecas. Mansfield expôs, de forma irônica, a segregação social que isolava as meninas Kelveys do convívio com as outras crianças.

Compreendemos que o mais importante não é o que acontece com os personagens no texto, mas o que acontece em nós leitores. A sutileza e a simbologia de seus textos não impedem que enxerguemos a beleza de i) acreditar que em Kezia está a semente da mudança que pode iluminar um novo mundo e ii) ter a esperança de mudança nas gerações futuras para uma melhor organização social e um futuro em que os dois extratos sociais possam interagir com respeito.

5. Referências

AZERÊDO, Genilda. **(Des)encontros afetivos em uma casa de bonecas**. XII Congresso Internacional de ABRALIC Internacional da Região, 08-12/07 de 2013.

BLASINA, Juliana. **Espaço Pictórico e Vertigem na Narrativa de Katherine Mansfield**: Uma Análise Artístico-Literária / Juliana Ruas Blasina. – 2021. 83 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Programa de Pós- Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/10493>.

MANSFIELD, Katherine. **A casa de bonecas**. In: MANSFIELD, Katherine. 15 contos escolhidos de Katherine Mansfield. Tradução de Mônica Maia. Rio de Janeiro: Records, 2016. p. 163-172.

MARTINS, Maria Cristina – **E as portas das casas se abriram: Desigualdade sociais em “The doll’s House”, de Katherine Mansfield, e “O bife e a Pipoca”, de Lygia Bojunga Nunes**. Anais do CENA. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ROSA, Tainá Freitas, 1985 – **Uma Leitura de Gênero nos Contos “Prelúdio”, “Na baía” e “A Casa de Bonecas”, de Katherine Mansfield**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras. Uberlândia/MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17697>.

Mens sana in corpore sano: a pedagogia terapêutica de João dos Santos direcionada à terceira infância

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²⁰
Ivina Maria da Silva Ribeiro Leite²¹
Benedita Patriciele Andrade Gomes²²

1. Introdução

O isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19 alterou as relações cotidianas, suspendeu atividades diárias relacionadas a qualquer profissão que envolvesse o contato físico, exceto na área de saúde. As consequências foram imediatas, com problemas desafiadores e inesperados (OPAS/OMS BRASIL, 2020). A interrupção das aulas e da rede de apoio mútuo entre as pessoas da classe trabalhadora, por exemplo, impactou a muitos, especialmente, entre o público feminino. As mulheres, culturalmente designadas aos cuidados do lar, ficaram cada vez mais em casa, nos cuidados com a família.

20. Professora Doutora e Coordenadora de pesquisa no Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), através da Pró-Reitoria de Extensão.

21. Colaboradora da área de Saúde. Graduada em Medicina.

22. Estudante do curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité. Bolsista PIBIC.

No triênio 2020-2021-2022, em que o vírus da Covid-19 se espalhou em solo brasileiro, sem medidas preventivas e protetivas, sem a garantia de vacinas, com a falta de medicação e de insumos hospitalares, o número de órfãos disparou no Brasil. Milhares de brasileiros contaminados, vidas dizimadas, famílias incompletas e a consequência inevitável: milhões de pacientes notificados e subnotificados com transtornos psicológicos, sintomas de ansiedade e quadros depressivos. Os casos de depressão superaram as estatísticas de pessoas diabéticas no Brasil. O impacto dessa realidade foi quase de imediato. Conforme pesquisas, 66% das crianças entre 6 e 7 anos não conseguiram se alfabetizar no período da pandemia. A recessão econômica, o desemprego, as doenças, a violência, a inflação e a fome castigaram os mais vulneráveis (Jansen, 2022).

Por ocasião da pandemia, deu-se o recolhimento das famílias em seus lares e a vida dos brasileiros, que já não estava favorável, piorou ainda mais, sobretudo, a vida dos trabalhadores que, historicamente, nunca foi fácil, em estrutura desigual. A destituição da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016 somada

ao avanço da pandemia agravou o processo de corrosão democrática e social do País. Eleita pelo voto direto, a destituição da presidenta desencadeou uma sequência de reformas que minimizaram o estado brasileiro, trazendo consequências danosas aos pobres. Essas reformas serviram de base para mergulhar o Brasil em ondas ultraconservadoras, culminando mais tarde no impetuoso governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A gestão Bolsonaro desmantelou as políticas redistributivas, trouxe a desregulação ambiental, a negação dos direitos trabalhistas, a desarticulação sindical e o aparelhamento do Estado, com interferência em órgãos de atuação independente como o Judiciário, as instituições fiscalizadoras, a Polícia Federal e os conselhos. Enfim, com a fragilidade desses órgãos, intensificavam-se os ataques à democracia e aos grupos sociais de menor representatividade da população; para além desses problemas, registrou-se a brutal estatística de 701.494²³ mil óbitos causados pelo coronavírus (Brasil, 2023).

Nesse cenário de caos social, submetemos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

23. Números retirados do Painel Coronavírus Brasil. Saúde.gov.br disponível em <https://covid.saude.gov.br/> (Brasil, 2023).



Científica (PIBIC) o projeto *Mens Sana in Corpore Sano*: ideias de João dos Santos direcionadas à terceira infância, com o objetivo de investigar o pensamento desse estudioso recortado à terceira infância no processo cognitivo-afetivo e social de escolarização.

No formato de pesquisa guarda-chuva, o projeto em comento nasceu da parceria entre o IFCE e a Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir de uma ação de extensão cadastrada pela UFC no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA), que tinha como finalidade introduzir as ideias psicopedagógicas de João dos Santos. Dessa ação extensionista, avançamos no esforço coletivo e foram dados os primeiros passos para o estabelecimento dos diálogos investigativos no ano de 2020.

O que antes era somente extensão passou também a ser pesquisa por meio de uma ação integradora e de abrangência internacional com a UFC e o IFCE por meio dos *campi* Caucaia, Baturité e Canindé, além de participantes de Moçambique e Portugal. A parceria de internacionalização agregou também o Instituto de Apoio à Criança - ICA de Lisboa-Portugal, que disponibilizou todo o material do referencial Santiano para a formação dos extensionistas e forneceu aos pesquisadores envolvidos

os materiais teóricos, vídeos, programas radiofônicos e obras.

O propósito dos estudos, além da disseminação da teoria santiana, também contribuiu para fomentar o debate sobre ações de internacionalização das experiências institucionais no âmbito da formação de professores, na tentativa de elevar a referência do IFCE, da UFC, bem como das demais instituições envolvidas. A experiência de internacionalização fortaleceu os vínculos investigativos entre as instituições parceiras.

Em formato guarda-chuva, o desenvolvimento das ideias de João dos Santos permeou o tripé extensão, pesquisa e ensino, atendendo ao público estudantil da licenciatura, da pós-graduação, professores e técnicos da educação básica das esferas de ensino estadual e municipal, além de profissionais da saúde. O propósito investigativo no projeto ampliado centrou-se na teoria de João dos Santos (1913-1987), buscando difundi-la em outros territórios, a saber, no contexto brasileiro, o caso dos cearenses, especialmente no campo das licenciaturas do IFCE e da UFC, como espaços destinados à formação de professores.

Desse modo, este recorte de pesquisa se constitui um dos braços que içou vários esforços iniciados pela estratégia da formação coletiva no

projeto de extensão. O PIBIC, por sua vez, se fez presente nessa ou-sada iniciativa, quando assegurou o engajamento de uma bolsista nos grupos formativos desde a ação da extensão e nos grupos de estudos pertencentes a João dos Santos. Oportunamente, na seção de resultados e discussões, retornaremos fios do relato do caso analisado a partir dessa experiência.

Buscamos investigar o pensamento de João dos Santos direcionado à terceira infância no processo cognitivo-afetivo e social de escolarização no IFCE *campus* Baturité sem abrir mão do compromisso ético.

Determinamo-nos a estudar as obras clássicas de João dos Santos, a fim de selecionar as que interessavam ao objeto de pesquisa. Tradicionalmente, às quartas-feiras nos reuníamos no grupo de estudos. No referencial estudado, compreendemos que a primeira infância do desenvolvimento infantil se estende desde o estágio pré-natal, ou seja, desde a concepção, o nascimento, compreendendo, portanto, a idade

de zero a três anos. Já o período da segunda infância atinge a idade dos três aos seis anos e a terceira infância dos seis aos doze anos.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 2º, considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade e, dos doze aos dezoito anos é adolescente. O recorte da terceira infância é peculiar à densidade da obra santiana, como também a fase de escolaridade priorizada nas avaliações externas e também pela sua relevância cognitiva no desenvolvimento humano. Esse conjunto de critérios definiu o objeto recortado em meio à densidade da obra santiana. As informações levantadas por ocasião dos estudos teóricos e da exploração dos materiais (vídeos, documentários, registros e programas de rádio), refletidos à luz da pedagogia terapêutica de João dos Santos no processo cognitivo-afetivo e social de escolarização favoreceram o desenvolvimento das aprendizagens na terceira infância.

2. Procedimentos Metodológicos

Definimos, portanto, o objeto a ser investigado, a partir de um problema real da vida cotidiana, isto é, a relevância da terceira infância para o desenvolvimento humano,

fenômeno esse que selecionou a dimensão qualitativa, em razão da complexidade que o envolve (Yin, 2005), com o propósito de coletar as principais informações aplicáveis



à terceira infância que atravessa o processo cognitivo-afetivo e social de escolarização para identificação dos aspectos e procedimentos que se constituem como potencialidades na superação dos desafios.

Além de livros e artigos publicados por João dos Santos, selecionamos os casos mais emblemáticos destacados pelo estudioso. Trata-se de registro com mais tempo e informações em relatórios, vídeos e documentários. A princípio, priorizamos livros e artigos. Posteriormente, percebemos a necessidade de conhecer programas radiofônicos relacionados aos assuntos, dentre outros materiais de registro, como imagens, entrevistas, obras de artes que se relacionavam às experiências aplicadas à terceira infância.

A escolha do método da colaboração formativa se fez naturalmente com a vivência dos módulos do projeto de extensão, que visou contribuir na orientação dos docentes em formação, profissionais da pós-graduação, técnicos educacionais e profissionais da saúde. Os estudos teóricos da extensão possibilitaram descobertas e trouxeram inquietações envolvendo a terceira infância e se fortaleceram no decorrer dos diálogos nos processos formativos que aconteceram de maneira colaborativa. Delimitada a terceira infância, a análise documental enfatizou

os materiais que trouxessem conhecimentos dos experimentos santianos acerca dos questionamentos envolvendo essa fase e a ênfase dos questionamentos recaía sobre a pedagogia terapêutica.

Embora reconheçamos a relevância da pedagogia terapêutica na educação para a formação humanizada, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, o propósito da pesquisa PIBIC restringiu-se aos casos explorados por João dos Santos no Centro de Pedagogia Experimental denominado “Casa da Praia” (Santos, 2007), criado em 1975 para diagnosticar e tratar crianças que enfrentavam desafios no desenvolvimento de aprendizagens.

Com esse propósito, as escolhas se deram de forma atenta aos princípios éticos da pesquisa científica contidas na Resolução N° 466/2012 e da Resolução N° 510/2016, aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, além do Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, com orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

Embora tenhamos lidado diretamente com materiais liberados e devidamente autorizados, permanecemos atentas à invasão de privacidade inerente às questões sensíveis, tais como atos ilegais,

violência física ou psíquica, sexualidade, aspectos relativos ao autocontrole e à integridade na busca de revelações ou pensamentos e sentimentos antes não revelados. Assim, mantivemo-nos atentas a todo e qualquer tipo de discriminação e estigmatização; a partir do conteúdo revelado, procuramos não fazer juízo de valores, nem divulgar dados que não fossem permitidos, em razão de riscos relacionados à divulgação de imagem, uso de filmagens ou registros fotográficos. Mantivemos a postura ética diante de qualquer possibilidade de risco e todas as medidas foram tomadas no sentido do acautelamento.

As informações foram organizadas e categorizadas e, após receber tratamento adequado, compuseram a análise à luz do referencial Santiano como marco teórico principal que embasou o estudo. Utilizamos também outras contribuições acerca da teoria santiana por meio de pesquisas concluídas encontradas nos repositórios de acesso livre, com o intuito de conduzir a análise à exaustão. A identificação das dificuldades e dos avanços da *Psicopatologia na fase de iniciação da criança à aprendizagem escolar* constituiu-se a nossa prioridade.

Além de obras e artigos disponibilizados pelo Instituto João dos Santos, os pesquisadores também

se responsabilizaram pelo uso de materiais próprios: computador com acesso à internet; *software* para automação de programa de rádio; caderno de anotações; caneta; mesa para computador; cadeira; ar-condicionado; ventilador; livros; artigos científicos; livros; banco de dados com acesso público, bem como recursos necessários à exploração dos documentos; vídeos; e documentários de João dos Santos voltados à terceira infância.

Nesse sentido, os momentos do grupo de estudos foram decisivos para melhor compreender a *Psicopatologia da fase de iniciação da criança à aprendizagem escolar* publicada por Santos (1978), dentre outras, a fim de mapear os paradigmas do método Santiano. Começamos a discussão no grupo pela obra *Diálogos com João dos Santos pelo Jardim das Amoreiras* (Holanda et al, 2017), pela relevante reflexão acerca da *Pedagogia Terapêutica*.

Em relação aos artigos de João dos Santos, preferimos os escritos relacionados aos registros de observação dos métodos da saúde mental infantil, relacionados à Psicopedagogia, Pedagogia terapêutica, Psicopatologia familiar e dificuldades de aprendizagem escolar, a família e o insucesso escolar, Psicopatologia da organização



familiar, problemas de Psicologia infantil, higiene mental, dentre outros artigos de abordagem correlata.

Ressaltamos a disponibilidade de 53 aulas radiofônicas gravadas por João dos Santos, identificadas por numeração, título principal e secundário com o intuito de facilitar a análise junto dos documentos e materiais de seus casos mais

relevantes. Recorremos ainda a outras publicações que se referem à obra santiana, a exemplo de teses, dentre outros materiais teóricos relacionados, possíveis de ser acessados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Pelo rigoroso processo de busca, selecionou-se a literatura referenciada sobre os estudos da terceira infância.

3. Fundamentação Teórica

A família se constitui o primeiro espaço sociocultural de acolhimento infantil e a escola, por sua vez, oportuniza a continuidade das aprendizagens com a sistematização dos conteúdos e a organização do currículo referenciados na educação formal (Gadotti, 2005).

Nos dias atuais ainda persiste a ausência de famílias nos assuntos escolares, embora reconheçamos o movimento de organização da família na luta pela melhoria da educação pública. Infelizmente, na contramão desse movimento, alguns pais continuam ausentes do acompanhamento escolar, o que aflige professores e gestores, dentre outros profissionais do ensino, uma vez que a educação vai além da preparação para a vida; segundo Dewey (1978), ela é a própria vida.

Firme na persistência, a escola, muitas vezes, tenta em vão

desenvolver ações que buscam aproximar os familiares ausentes. Enquanto isso, alguns membros continuam cada vez mais distantes da escola por diferentes razões, seja pelo excesso de trabalho atribuído à classe trabalhadora, pela ruptura das relações, muito comum no cenário familiar da atualidade, pelos distintos modelos de família – separada, recasada, monoparental, socioafetiva, homoafetiva (Holanda, 2015), ou até mesmo pela naturalização do poder masculino sobre a condição de submissão feminina, enraizado culturalmente (Guillaumin, 2003).

Contudo, a família é um dos pontos de partida que perpassa o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Conforme Fernandes (2013), a saúde mental do adulto começa na infância. Assevera a autora que sem a saúde mental não há corpos saudáveis e sem mentes e corpos

saudáveis não há aprendizagem. Com uma vida dedicada ao legado Santiano, a psicóloga e educadora coaduna suas pesquisas com as descobertas de Branco (2010), que também é defensora da obra de João dos Santos, asseverando que a família propicia as primeiras emoções, sejam elas para uma infância saudável ou não. Ambas reafirmam a relevância do pensamento de João dos Santos e assinalam que ele introduziu um novo paradigma científico da saúde mental infantil como uma revolução de futuro.

O vínculo que a criança tem com seus familiares é o princípio do conjunto de estudo sobre a afetividade. É na família que a criança tem o primeiro contato com duas fortes emoções, quais sejam, o amor e o ódio. É na convivência familiar que os limites dessas emoções são dados e cada criança vai responder a medida do limite prescrito por seus pais. A afetividade é um laço importante para todos que querem formar crianças mais felizes na família e na escola. (Holanda e Moura, 2018, p. 3).

A família é o lugar/espço/tempo onde tudo acontece. As aprendizagens, os ensinamentos, as lições, os medos, as incertezas, as emoções, o amor, a afetividade, o sofrimento, os sentimentos positivos ou negativos são marcações levadas por toda a

vida. João dos Santos explica essas marcações ao longo de sua teoria pela relação intrínseca entre a criança, a família, a comunidade, a escola e a cultura. Para ele, ainda que tudo comece com a mãe, a figura paterna e depois a escola e os professores são inseridos. E adverte que os professores não podem e nem devem tentar ocupar o lugar das mães. Segundo suas ideias, compete à escola assegurar os conhecimentos necessários à evolução infantil desde o ingresso na vida escolar, tendo em vista uma atuação eficaz para o desenvolvimento infantil. Holanda e Moura (2018, p. 11) afirmam:

A obra de João dos Santos também traz uma reflexão sobre a teoria psicanalítica, articulada com sua prática profissional, aplicada de forma transformadora ao processo educacional, desmistificando que o lugar da psicanálise se restrinja apenas ao consultório dos psicanalistas. Toda a riqueza do conhecimento psicológico e psicanalítico é colocada a serviço da criança e do adolescente, na família e dentro da sala de aula.

O diferencial da obra de João dos Santos é conhecer a criança para ajudá-la em suas dificuldades e potencialidades. Não se atém a aspectos legais da sistemática familiar, mas aos aspectos históricos, psicológicos, sociais e biológicos, que interferem no desenvolvimento. Sua



contribuição volta-se à observação clínica para intervenção profissional. Por isso, a reunião de trabalhos que discutiram diferentes olhares de forma articulada por diferentes áreas (psiquiatria, neurologia, psicanálise e educação), para criar uma teoria fundada no desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança.

De acordo com Holanda e Morato (2016), a pedagogia terapêutica criada por João dos Santos dialoga com descobertas inovadoras e, ao mesmo tempo, revolucionárias quando relaciona Psiquiatria e Psicologia, *cognição e afeto, escola e família, sociabilidade e aprendizagem*. No entendimento Santiano, a infância é um mundo que deve ser explorado e nem sempre é feito, pois se apresenta à parte na própria mentalidade infantil que se resigna na originalidade. A defasagem cognitivo-afetiva é previsível porque é uma fase de preparação e de elaboração.

João dos Santos, por meio da pedagogia terapêutica, coloca-nos diante de uma visão integrada de desenvolvimento da criança, ao envolver suas pesquisas em diferentes áreas e, por meio de sua atuação, conseguiu deixar um legado de aprendizagens que se destinam à criança, à família, à escola e à comunidade, na perspectiva de que não podemos ser indiferentes à criança, ao contrário, devemos entendê-la

para ajudá-la e respeitá-la.

Holanda (2015) assevera que a pedagogia terapêutica criada por João dos Santos, reflete não só a formação psicanalítica, como também aprofunda a psicologia genética e a psicologia dinâmica. Essa associação permitiu a abordagem terapêutica que é observável nos processos mentais e inerentes aos problemas na aprendizagem.

Pesquisadores da pedagogia terapêutica a definem como uma metodologia eficaz de intervenção metodológica que se utiliza de meios da pedagogia como projeção ao pensamento infantil, dentro de um espaço de segurança e estímulo com potencialidade a organização de novas aprendizagens. Constitui-se terapêutica por reconhecer as necessidades da criança e permitir a intervenção da educação, respeitando o funcionamento mental (Ramos, 1999).

Com fundamento na teoria santiana, a afetividade é o alicerce da vida psíquica. É dela que nos relacionamos com os outros, com o mundo, com a realidade que nos cerca, inclusive, nós mesmos. Não podendo haver dissociação entre a relação biológica e social, uma vez que estas vertentes são complementares desde a concepção da vida psíquica que antecede o nascimento do

bebê a partir dos resultados das relações recíprocas. Para Santos, não podia haver uma dissociação entre o biológico do social do homem, pois ele os compreendia como complementares, desde o nascimento. Os problemas de ordem emocional e comportamental estão associados e impactam na aprendizagem e a

origem das potencialidades ou dificuldades está relacionada ao âmbito familiar e começa com a mãe. A pedagogia terapêutica ao regressar às origens familiares com a portabilidade materna promove rupturas na raiz, necessárias à superação dos problemas (Santos, 1983).

4. Resultados e Discussões

A investigação evidenciou que se faz necessária qualificação para compreender o universo infantil e identificar os problemas cognitivo-afetivo e social que interferem nos processos de escolarização. A depender da intervenção dar-se-á o restabelecimento da sociabilidade e o desenvolvimento das aprendizagens. João dos Santos defende a tese de que a intermediação de uma atitude pedagógica e relacional se reveste em possibilidades ao ultrapassar o bloqueio de impeditivo das aprendizagens, (Santos, 1983).

Nesta perspectiva, acredita que as dificuldades advêm de marcadores emocionais, perturbadores e psíquicos que se encontram fixados na mente. A terapia e a pedagogia se encontram para auxiliar na saúde mental. A primeira para reconhecer os problemas e a segunda para tratá-los com o que há de afetivo. Assim, ele difere o fantasma da

fantasia. Desmitifica o fantasma que assombra para alocar o imaginário, a criatividade, o que é prazeroso, a inteligência qualitativa (Santos, 1983).

João dos Santos dialoga com o posicionamento de que somos/produzimos e/ou somos reproduzidos pela legitimamente do certo/errado; verdadeiro/falso. Chama atenção para a dicotomia entre a escola e a realidade infantil, ou seja, a escola que espera a criança dotada de inteligência e sem problemas. No entanto, o mundo real envia crianças sem referência maternal; com problemas afetivos, sem fantasia e papel na família (Barros, 1999).

A teoria sinaliza que a escola e os ideais de família não estão afinados. De um lado, temos crianças à espera de escola que as ajude; do outro, a escola desprovida das condições para ajudá-la; no meio termo encontra-se a família, à espera de que a criança se desenvolva. Estas



contradições não fazem sentido para João dos Santos ao defender em seu método conhecimentos que estimulem as particularidades da infância para não carimbá-la de incapacitada. Ao contrário, compete aos adultos cuidar, amar e auxiliar nos extremismos, com o foco no que realmente importa, isto é, o desenvolvimento infantil saudável e feliz.

No cotidiano escolar, o foco quase sempre é desviado dos que mais precisam. Se é inquieto que se cale e não se mexa; se é retraído, introspectivo, torna-se muitas vezes esquecido em sua individualidade. Por isso, a importância de a família ser a primeira formadora da infância. No relato adiante, demonstramos a inexistência da família ideal, como algo que nem sempre existe, muito menos pautada no que é necessário para elevar a criança à escolarização.

A seguir, as marcações da infância analisada por João dos Santos enquanto estudioso da infância para justificar os traumas da vida adulta. O clichê “Tudo que sou hoje devo aos meus pais” refletiu sobre como lidamos e enfrentamos alegrias e tristezas; emoções e sentimentos da infância que poderão ser transportados ao longo da vida. Nem todo ser humano, desde o nascimento vive amor, gestos afetivos, palavras de carinhos, acolhimento familiar. Muitas crianças

não têm referência materna, enfrentam o medo, a incerteza, as relações conflituosas. Já, para outras crianças, a mãe é a introdutória marcante, a família é a certeza, o aconchego, a segurança, ou seja, uma base sólida fortalece a outra.

A ausência materna, por morte ou abandono, pode fazer da criança um adulto incapaz de reconhecer outros medos. Para este, é como se nada mais pudesse afligi-lo, esmagado pela ausência ou a partida materna. Distanciado do amor materno, essa criança não conseguiria ir muito longe sozinha, uma vez que os vínculos afetivos inexistiram e, sozinha, continua a inexistir para tudo suportar. Na compreensão santiana, não será a educação de forma isolada das outras áreas que fará o restabelecimento ou a criação de novos vínculos. Assim, somos advertidos na pedagogia terapêutica a nunca querer substituir o amor materno; os pressupostos pedagógicos e terapêuticos nos dizem que a função da escola é social, por isso, convém a ela, ensinar para formar, enquanto a mãe deve educar para ensinar (Santos, 1983).

As ideias psicopedagógicas de João dos Santos reconhecem que a riqueza de detalhes entrelaçadas a infância constituem-se marcadores temporais e subjetivos como fatores importantíssimos para o desenvolvimento do indivíduo como ser sociocultural.

Conhecer a criança para identificar seus desafios e desse modo, intervir nos problemas. O importante na infância é estabelecer as conexões que reverberam em quem somos, como vivemos e o que poderá ser feito para que as crianças se desenvolvam. A discussão teórica sobre os resultados nos dizem que o que vivemos na infância nunca será dissociado do presente, a reflexão sobre o passado é persistente e relevante, pois é através da história que permanecemos no que somos ou mudamos de perspectiva. Com base em Barros (1999), a mudança de rumo dos acontecimentos muitas vezes decide uma vida.

As ideais de João dos Santos nos dias atuais são fundamentais diante dos últimos acontecimentos ocorridos na pandemia do coronavírus. Conhecer a psicologia, recorrer à psicanálise e à psiquiatria a fim de utilizá-las na educação, isso é inovação, visto que modifica as estratégias da escola que não se apresenta pronta para receber as crianças e seus desafios, muito menos com a função de promover mudança pedagógica e

terapêutica. Diversos esforços propalados na contemporaneidade como métodos inovadores, às vezes, não passam de pressões externas voltadas a metas e indicadores. Isto se traduz como linha reta, fechamento curricular, que não alcança as crianças, mesmo as com menor proporcionalidade aos desafios.

Santos (2007) alicerçou no experimento “Casa da Praia” conhecimentos da área de saúde via neurologia, psiquiatria, psicologia e psicopedagogia por meio da intervenção; alocou a pedagogia terapêutica pelas múltiplas conexões promissoras nas relações familiares, parentais e com outros ambientes sociais. Criou e aplicou a pedagogia terapêutica na busca de respostas aos conflitos externos da infância a partir da realidade da qual a criança está inserida, para ajudá-la a reconstruir novas imagens que se traduzem ao longo da vida adulta. Realizou intervenção nos conflitos internos para solucionar a cristalização dos impeditivos à restauração do “EU”, pois com os desbloqueios são removidos os impeditivos das aprendizagens (Barros, 1999).

5. Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que a teoria de João dos Santos, no recorte dos casos analisados voltados à terceira infância, situou a educação

entrelaçada à saúde pelos vínculos da afetividade. A ênfase recai sobre a psicanálise, a neurologia, a psiquiatria e a psicologia como áreas afins



que se juntam à pedagogia na abordagem mental-afetiva para explicar a relação pai-mãe-filho e escola.

A preocupação santiana está centrada em compreender como a criança se apresenta para ingressar na escola, que vínculos se constituem como aspectos psicológicos, a partir da relação materna. Segundo a teoria santiana, a mãe é a referência primeira. Desde o cerne da concepção, a mãe vem primeiro, depois o pai, e, por fim, a criança adentra aos espaços de ambientação social, a escola.

João dos Santos concluiu nos seus estudos que se faz necessário entender a criança para respeitá-la. Entender no sentido de compreender como ela elabora as aprendizagens, de que formato relacionável as descobertas na infância a partir de um determinado caso se efetiva. Como acontece a triangulação familiar edípica. As emoções, os sentimentos, são aspectos indissociáveis do cognitivo-afetivo.

Os materiais analisados evidenciaram que João dos Santos trabalhou crianças com dificuldade de iniciação à aprendizagem escolar em seu laboratório experimental “Casa da Praia”. Investigou a função materna, a inserção das relações paternas e parentais, bem como a estruturação psíquica como prática interventiva.

A aplicação dos casos analisados refletiu a situação triangular no seio familiar com relevantes marcações que acarretaram emoções excepcionais, como também, avassaladoras na terceira infância, com impacto direto na vida adulta.

João dos Santos refutou em seu método a ideia de irrecuperabilidade para com a criança, pois segundo ele, isso não faz sentido para o adulto. Compete ao adulto compreender a criança e ajudá-la na superação das limitações. Discute ainda a expectativa social da instituição familiar pelos vínculos de pertencimento e por níveis afetivos como algo de conexão com a comunidade escolar e com a vida em sociedade.

Por fim, ressaltamos que a teoria santiana é densa e complexa, por essa razão precisamos acionar a seletividade dos casos analisados e de outros temas perpassados pela teoria. Por exemplo, esta investigação não se debruçou sobre o conceito da família alargada (modelos contemporâneos – parentais, monoparentais, homoparentais, recompostas, etc), e/ou provedora que cuida e protege, educa e ama, mas discutiu a partir de um assunto recortado, a terceira infância, conforme os objetivos que são limitados, inclusive, no que diz respeito à própria pedagogia terapêutica.

6. Referências

BRASIL. **Painel Coronavírus Brasil**, 2023. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 11 de abril de 2026.

BARROS, Eulália. **Andar na Escola com João dos Santos**: pedagogia terapêutica. Editora Caminho, 1999.

BRANCO, Maria Eugênia Carvalho e. **João dos Santos**: Saúde Mental e Educação. Lisboa. Coisa de Ler, 2010.

BRASIL. Lei 15.211/2025. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** digital e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de **2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de **2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FERNANDES, Maria. Graça. Barahona da. A saúde mental começa na criança. **2013**. Disponível em: <https://joaodossantos.net/contributos/confiar-e-aprender/>

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUILLAUMIN, Colette. **Racism, sexism, power and ideology**. Taylor & Francis e-Library, E. U. A/Nova York 2003.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. A mulher e a família à luz do referencial Santiano na perspectiva comparada Brasil-Portugal. In: CAVALCANTE, Maria



Juraci Maia et al. (Org.). **Histórias de mulheres**: amor, violência e educação. Fortaleza: UFC, 2015.

HOLANDA, Patrícia. Holanda. Carvalho. et al. (Org.). **Diálogos com João dos Santos pelo Jardim das Amoreiras**: porque ainda há crianças e borboletas. Reino Unido: Product Solutions Catalysis Ltd, 2017.

HOLANDA, Patrícia. Holanda. Carvalho; MOURA. Máira. Mia. de.: Família, um conceito em evolução: Contribuições da abordagem. **Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará**. V.1, 2018.

HOLANDA, Patrícia. Holanda. Carvalho.; MORATO, P. J. P. **Pedagogia Terapêutica**: diálogos e estudos luso brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

JANSEN, Roberta. NAGEL. Luciano. Depressão atinge mais brasileiros do que diabetes. **Estadão**. 2022. <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2022/04/depressao-atinge-mais-brasileiros-do-que-diabetes-porto-alegre-lidera-os-diagnosticos-entre-as-capitais-cl2f5kr5d004c01hhu74dn6wm.html>

OPAS/OMS BRASIL. **Folha Informativa – COVID 19**. Organização Mundial de Saúde (OMS). Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus> . Acesso em 11 de abril de 2026.

SANTOS, João. **Psicopatologia do Desenvolvimento durante a fase de Iniciação à Aprendizagem**. I Congresso Nacional para o Desenvolvimento da Criança. Lisboa:1978.

RAMOS, Silvério (1999). **A Casa da Praia**: modelo de intervenção. Pare, Escute e Pense. Actas do 1º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.

SANTOS, João. **Ensaio sobre Educação II**: o falar das letras. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

SANTOS, João. **A casa da Praia**. O psicanalista na escola. Lisboa: Livros Horizontes, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A contribuição do Tik Tok para estudos de aquisição da linguagem a partir de construções morfológicas

Maria de Fátima Pereira dos Santos²⁴

Maria das Dores Pereira da Silva²⁵

Francisca Lucineide Lima da Silva²⁶

Fabiana dos Santos Lima²⁷

Andrea Maria Rocha Rodrigues²⁸

-
24. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité
25. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité
26. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité
27. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (UECE), Mestrado e Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará-UFC (2009; 2019). Atua na área da Geolinguística, Dialetoлогия, sociolinguística e áreas afins. Professora com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité, na área de Língua Portuguesa.
28. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Educação a distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

Resumo: Este artigo destaca a relevância do aprendizado da morfologia da linguagem em crianças na fase pré-operatória, evidenciando a capacidade delas de entender e manipular estruturas morfológicas. A pesquisa analisa o desenvolvimento linguístico morfológico em duas crianças do Nordeste, com idades entre 1 e 3 anos, explorando como ocorre a aquisição da morfologia da linguagem nesse grupo etário. O estudo examina especificamente a aquisição de verbos irregulares e como as crianças demonstram

uma sensibilidade inata à gramática, que é posteriormente moldada e desenvolvida através da interação com o ambiente físico e social ao seu redor. Os achados sugerem que essa sensibilidade gramatical é um fenômeno comum, mas sua ativação e desenvolvimento dependem significativamente do estímulo linguístico que as crianças recebem de seu entorno.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo, Aquisição da Linguagem, Morfologia, Aquisição da Morfologia.

1. Introdução

A aquisição da linguagem é uma área essencial da linguística, amplamente explorada e valorizada por diversas pesquisas. Compreender as origens desse processo é crucial, uma vez que tudo inicia com a palavra. O estudo do léxico infantil destaca a singularidade e a maravilha da linguagem.

Nesta pesquisa, abordamos a aquisição da linguagem sob a perspectiva da morfologia, buscando valorizar os estudos nesta área, especialmente considerando a escassez de trabalhos focados na morfologia através da aquisição. Esta lacuna é evidenciada pelo levantamento bibliográfico de Indaiá Bassani e Fernanda Soares (2021), que enfoca

a morfologia em estudos de aquisição de linguagem nas revistas de linguística brasileiras.

O nosso *corpus* consiste em falas de crianças nordestinas no período de aquisição da língua materna, o português do Brasil, analisando como elas interagem com a gramática e demonstram sua compreensão durante essa fase crucial de desenvolvimento. Além disso, exploramos como o *TikTok*, uma plataforma digital emergente, influencia o primeiro contato das crianças com a gramática do português brasileiro, oferecendo um novo contexto para comparar os dados adquiridos com estudos anteriores, como o de Lorandi (2010), sobre formas



morfológicas variantes na aquisição da morfologia.

Este estudo é fundamentado pelas teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e a Teoria Gerativa de Chomsky, que postula a existência de um “órgão da linguagem” inato, acessível através de estímulos externos, incluindo aqueles proporcionados por plataformas digitais como o *TikTok*.

Inicialmente, apresentamos uma revisão da literatura, destacando os estudos anteriores sobre aquisição da linguagem e a importância da morfologia, seguida por uma descrição detalhada da metodologia

empregada para analisar as falas das crianças e a influência do *TikTok*. Posteriormente, discutimos os resultados obtidos, comparando-os com as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget e a Teoria Gerativa de Chomsky, para então explorar as implicações desses achados no contexto da aquisição da linguagem por meio de plataformas digitais. Finalmente, concluímos com uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na educação e no desenvolvimento linguístico, oferecendo perspectivas para pesquisas futuras nessa área dinâmica e em constante evolução.

2. PENSAMENTO PIAGETIANO

2.1 Epistemologia Genética

Para compreender o processo de aquisição da linguagem verbal, especialmente sob a ótica da morfologia, desde o surgimento dos primeiros morfemas até a formação de palavras completas, é essencial discutir a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Este famoso teórico suíço buscou investigar o desenvolvimento cognitivo e a formação do conhecimento desde o nascimento até a idade adulta.

Segundo Pádua (2009), Piaget explorou, por meio de suas pesquisas, estudos e experiências, como

o desenvolvimento cognitivo e a formação do conhecimento ocorrem primordialmente através das interações do indivíduo com seu meio, tanto físico quanto social, numa relação dialética. Esta perspectiva interacionista propõe que o indivíduo, ativo por natureza e estimulado pelo seu meio, é capaz de construir, modificar e adaptar-se a novas informações.

Um exemplo significativo da importância da interação do sujeito com o meio encontra-se no filme *O Enigma de Kaspar Hauser*, dirigido por Werner Herzog, em 1974, que apresenta a

história de Kaspar Hauser, um jovem que viveu em completo isolamento até a adolescência, sem contato físico ou verbal com outras pessoas. Ao ser inserido em sociedade, ele demonstra comportamentos semelhantes aos de uma criança, com dificuldades para pensar, andar e se comunicar, o que evidencia que a ausência de interação social desde a infância comprometeu seu desenvolvimento cognitivo, corroborando a teoria de Jean Piaget acerca da importância das interações no desenvolvimento mental.

A fim de aprofundar essa discussão, é fundamental considerar a Epistemologia Genética de Piaget, especialmente os conceitos derivados da Teoria da Equilibração. Como destaca Dantas (2012, p. 57), “Piaget considera que todo ser vivo é dotado de uma estrutura interna que tende a conservar-se e adaptar-se ao meio; o organismo assimila algumas das características do ambiente e estas, por sua vez, acomodam-se a ele.” Tais mecanismos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que o indivíduo se depara com novas informações e desafios.

Portanto, o pensamento piagetiano sublinha a progressiva equilíbrio cognitiva, sugerindo que o conhecimento é construído de forma contínua e progressiva, através da interação constante com o meio e os ajustes internos de assimilação e

acomodação. Este processo reflete a dinâmica de como o conhecimento é formado e reforça a importância das experiências sociais e físicas no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Davis e Oliveira (2010, p. 39-45), Piaget propõem que o desenvolvimento cognitivo passa por quatro etapas distintas. Sendo elas:

I) A etapa sensório-motor - (0 a 2

anos): Nela, a criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos bater numa caixa, pegar um objeto, jogar uma bola etc. Nesse período, muito embora a criança tenha já uma conduta inteligente, considera-se que ela ainda não possui pensamento.

II) A etapa pré-operatória – (2 a 7 anos): [...] é marcada, em especial, pelo aparecimento da

linguagem oral, por volta dos dois anos. Ela permitirá à criança dispor - além da inteligência prática construída na fase anterior - da possibilidade de ter esquemas de ação interiorizados, chamados de *esquemas representativos* ou *simbólicos*, ou seja, esquemas que envolvem uma ideia preexistente a respeito de algo.

III) A etapa operatório-concreta – (7 a 12 anos): Em primeiro



lugar, é nesta etapa que o pensamento lógico, objetivo, adquire preponderância. Ao longo dela, as ações interiorizadas vão se tornando cada vez mais reversíveis e, portanto, móveis e flexíveis. O pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito. Agora a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. O real e o fantástico não mais se misturarão em sua percepção.

- IV) **A etapa operatório-formal - (13 anos em diante):** No nível operatório-formal, a partir dos 13 anos de idade, a criança se torna capaz de raciocinar logicamente mesmo se o conteúdo do seu raciocínio é falso. [...] A construção típica da etapa operatório-formal é, assim, o raciocínio hipotético-dedutivo: é ele que permitirá ao adolescente estender seu pensamento até o infinito.

Estas etapas, propostas por Piaget, ilustram como o desenvolvimento e a formação do conhecimento e da inteligência de uma criança são construídos de maneira sucessiva, sem que haja saltos ou retrocessos de uma etapa para outra. Em outras palavras, uma criança na etapa sensório-motora não pode avançar para a etapa operatório-concreta sem antes passar

pela etapa pré-operatória. Durante esses estágios, tanto os sistemas cognitivos quanto os processos de equilíbrio, assimilação e acomodação, juntamente com a interação do sujeito com seu meio (físico e social), possibilitam que a criança desenvolva não apenas cognitivamente, mas também construa seu conhecimento, inteligência e linguagem verbal.

2.1.1 A linguagem verbal sob o viés Piagetiano

Ao abordarmos a aquisição da linguagem verbal pela perspectiva da Epistemologia Genética, focamos inicialmente nos estágios Sensório-motor e Pré-operatório de Piaget, pois é durante estas fases que a linguagem começa a se manifestar. Portanto, este artigo se concentrará exclusivamente nesses dois primeiros estágios, uma vez que são nesses que as crianças, que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, estão situadas e onde a aquisição morfológica é observada.

2.1.1.1 Estágio sensório-motor

No estágio sensório-motor, conforme descrito por Piaget (1999), observa-se o período em que a criança explora tanto o mundo ao seu redor quanto a si mesma. Trata-se de uma fase marcada pelo conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, onde os esquemas sensório-motores, tais como ouvir, ver, tocar,

pegar, bater, chutar, entre outros, permitem à criança conhecer e interagir com seu meio. Além disso, Piaget aponta que é nesta etapa que ocorrem o desenvolvimento cognitivo e a formação do pensamento e da inteligência.

Durante este período, Piaget destaca a importância do processo de imitação. Para uma criança em desenvolvimento cognitivo e intelectual, a imitação assume um papel crucial na aquisição da linguagem e no desenvolvimento morfológico. Segundo Piaget (1999), a imitação sensório-motora evolui para uma reprodução cada vez mais precisa de movimentos, incluindo a capacidade de imitar movimentos novos e complexos, especialmente aqueles relacionados a partes do corpo não visíveis, como o rosto e a cabeça.

A “imitação sensório-motora”, portanto, se desenvolve à medida que a criança assimila e acomoda novas informações, alcançando um novo equilíbrio. Esse processo de imitação não apenas facilita a aprendizagem e a aquisição de novas experiências, mas também promove a independência nas ações da criança, tornando-as significativas.

É crucial destacar que, nesta fase, a imitação não se limita aos aspectos sensório-motores, mas se estende à «pré-linguagem», que também

começa a se desenvolver de maneira imitativa. Este estágio é fundamental para o estabelecimento das bases da linguagem e do desenvolvimento cognitivo subsequente.

2.1.1.1.1 Estágio pré-operatório

Ao entrarmos no estágio pré-operatório, de acordo com Piaget, é nesse ponto que se inicia a função semiótica, crucial para o surgimento da linguagem, da imitação diferenciada, do egocentrismo, entre outras funções essenciais a esse processo.

Neste estágio, Piaget (1999) enfatiza que se observa uma forma de imitação que se distingue daquele presente no estágio anterior, pois, como aponta o teórico, a imitação de sons evolui de maneira que, ao serem associados a ações específicas, estende-se à aquisição da linguagem — desde palavras e frases elementares até substantivos e verbos diferenciados, culminando em frases propriamente ditas.

Portanto, segundo Piaget, é neste estágio que emerge, inicialmente, uma linguagem imitativa, uma forma de expressão que surge da interação da criança com sua língua materna. Através dos processos cognitivos internos de equilíbrio, assimilação e acomodação, a criança é capaz de reproduzir tais sons. Contudo, é crucial ressaltar que, durante esse estágio, o desenvolvimento cognitivo e



intelectual da criança continua em um processo progressivo, o qual influencia a transformação da linguagem de imitativa para aquisitiva.

Entender a aquisição da linguagem implica também compreender a aquisição morfológica, pois ambas iniciam a partir dessa interação dialética entre o sujeito e o meio, além do conhecimento gramatical que a criança adquire de sua língua nativa. Isso significa que, ao ser exposta à sua língua materna, a primeira ação da criança geralmente é tentar compreender esse novo conhecimento que agora faz parte de sua realidade. Para que isso ocorra, a interação e o estímulo por parte dos adultos são fundamentais para a aquisição, posicionando-os como agentes cruciais nesse processo, responsáveis por introduzir a criança nesse novo ambiente.

Durante esse período de adaptação e aprendizado, a linguagem da criança evolui para uma nova fase, deixando de ser meramente imitativa para se tornar, conforme Piaget, “simbólica”.

2.2 Aquisição da linguagem

O estudo da aquisição da linguagem descreve o processo pelo qual crianças aprendem sua língua materna, incluindo como elas se familiarizam com seu sistema fonológico, morfologia, léxico e as relações

semânticas. Assim, espera-se que, por volta dos 3 anos, elas sejam capazes de utilizar a língua de maneira eficaz.

A linguagem, integrada ao convívio social, revela que as crianças possuem certas capacidades inatas. Sob a perspectiva construtivista ou cognitivista de Piaget, observa-se que os estágios do desenvolvimento cognitivo são específicos à espécie e geneticamente programados. Para Piaget, o “conhecimento” surge da atividade estruturadora do indivíduo, indicando que a origem da capacidade não é social, mas reside nas ações do ser humano sobre o ambiente.

Assim, o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, sugerindo que certos aspectos da linguagem só podem ser dominados após o alcance de determinado nível de controle cognitivo.

Por outro lado, a teoria do inatismo, proposta por Chomsky (Scarpa, 2001, *apud* Oliveira; Pereira, 2019), argumenta que a linguagem é inata e parte da herança genética humana, destacando que as crianças nascem com uma capacidade única para a aquisição da linguagem, distinta de outras espécies. Esta abordagem considera que o processo e a perspectiva de aquisição da linguagem são majoritariamente

maturacionais e, consequentemente, pouco influenciados por variações no ambiente de estimulação.

A decisão de incorporar as teorias de Piaget (1999) e Chomsky (*apud* OLIVEIRA; PEREIRA, 2019) neste estudo, apesar de suas aparentes contradições teóricas, fundamenta-se na compreensão de que cada uma oferece perspectivas valiosas e complementares sobre a aquisição da linguagem. Enquanto Piaget nos fornece um arcabouço para entender o desenvolvimento cognitivo e a interação da criança com seu ambiente, Chomsky destaca a predisposição inata para a aquisição da linguagem.

Acreditamos que a integração dessas teorias possibilita uma análise mais abrangente e profunda do processo pelo qual as crianças adquirem construções morfológicas, especialmente no contexto inovador proporcionado pelo *TikTok*. Portanto, este trabalho busca sintetizar essas perspectivas, explorando como elas podem coexistir e se complementar para elucidar os mecanismos subjacentes à aquisição da linguagem em crianças.

2.2.1 Principais teorias abordadas por Chomsky

A teoria de Chomsky propõe que as crianças possuem um mecanismo mental inato denominado Dispositivo de Aquisição da

Linguagem (DAL), que, uma vez ativado, facilita a compreensão das regras linguísticas. Essa teoria destaca a rapidez e a criatividade do processo de aquisição da linguagem, observando que crianças em um ambiente específico começam a emitir sons da língua local por volta dos 3 a 4 anos, desenvolvendo quase completamente sua “gramática”.

Chomsky introduz o conceito de Gramática Universal (GU), uma característica inata a todos os seres humanos, parte da nossa bagagem biológica, que nos dota da capacidade de adquirir qualquer língua, refletindo a universalidade deste sistema. A GU consiste em um conjunto de regras que permite a produção e compreensão de enunciados gramaticais, possibilitando que as crianças, após dominarem algumas palavras, expandam seu vocabulário e aprendam as regras da língua com que têm contato.

Adicionalmente, Chomsky desenvolveu a teoria da gramática gerativa transformacional, que se refere a um sistema de regras interativas capazes de gerar um número ilimitado de estruturas linguísticas, permitindo ao indivíduo produzir infinitas sentenças gramaticais em qualquer língua.

Chomsky também discute a faculdade da linguagem, uma capacidade que permite às crianças aprenderem



a língua ouvida em seu entorno. Sem treinamento específico, experiência direta ou exposição a dados negativos, elas conseguem dominar a língua nativa em poucos anos. Esta faculdade é composta por princípios universais válidos para todas as línguas e parâmetros que definem propriedades específicas de cada língua, responsáveis pelas variações linguísticas observadas.

Considerando essa faculdade como a maior conquista evolutiva humana, Chomsky compara-a a um “órgão linguístico”, similar aos órgãos biológicos como o sistema visual ou circulatório, enfatizando que a linguagem, embora influenciada pelo ambiente externo, desenvolve-se com base em características inatas a cada indivíduo. Assim, o ambiente contribui para o amadurecimento da capacidade linguística, independentemente da sociedade ou cultura.

2.3 A Morfologia

A Morfologia é o ramo da linguística dedicado a examinar a formação das palavras, suas estruturas e classificações. Seu objeto de estudo é o morfema, definido como a “unidade básica de significação da linguagem” (Koch, 1989, citado por Antônio José Sandmann, 1991).

Para entender melhor o conceito de morfema, podemos compará-lo

a uma pizza, que é formada por diversos pedaços até constituir um todo. De maneira similar, as palavras são compostas por morfemas, os “pedaços” que formam uma palavra. Assim, para realizar uma análise morfológica, é necessário dividir a palavra em “pedaços” e examinar cada um deles e seus significados. Consideremos o exemplo do livro “A Morfologia do Português” (Faustino e Feitosa, 2018):

Feliz é uma mulher solteira, mas que sonha muito em se casar. Então, ela conhece In e eles começam a namorar. Alguns meses depois, ela descobre que In já era casado com uma moça chamada Formal. Feliz deixa In e volta a morar com Mente, que foi seu noivo no passado. E In resolve ficar apenas com dona Formal. Fim da história. Sabendo de tudo isso, percebe que cada nova “união” formava uma nova palavra. Quando Feliz esteve com In, ambos formaram o casal Infeliz. Depois, quando ela o deixou e ficou com Mente, os dois juntos formaram Felizmente, assim como quando In voltou para Formal e ambos formaram o casal “Informal”. (Faustino e Feitosa, 2018, p. 15).

Esta narrativa, além de ser uma metáfora engenhosa sobre as relações e formações morfológicas, ilustra a rica capacidade da

linguagem de evoluir e se reinventar através de suas menores unidades, os morfemas. A história de Feliz e suas diversas “uniões” simboliza como palavras são formadas, transformadas e até mesmo reinventadas, refletindo não apenas sobre as regras gramaticais, mas também sobre o potencial criativo inerente à linguagem.

A morfologia, portanto, não é apenas um estudo técnico da estrutura das palavras; é também uma janela para a compreensão da natureza fluida e adaptável da comunicação humana. Através dessas “uniões” e separações, a linguagem revela sua capacidade de expressar uma gama infinita de sentimentos, pensamentos e ideias, demonstrando ser um instrumento vital para a expressão da experiência humana em sua total complexidade.

2.3.1 A classificação das palavras segundo a NGB (Norma Gramatical Brasileira)

A Gramática Normativa classifica as palavras em 10 classes, divididas em dois grupos: palavras variáveis (Substantivo, Verbo, Adjetivo, Pronome, Numeral e Artigo) e invariáveis (Advérbio, Conjunção, Preposição e Interjeição). Neste estudo, o foco recai sobre os verbos. Conforme definido por Faustino e Feitosa (2018):

Verbos são palavras que exprimem ação (fazer, correr, furar, consertar), caráter de estado (ser, estar, ficar, permanecer), ocorrência (acontecer, ocorrer, suceder), fenômeno da natureza (chover, amanhecer), desejo (almejar, desejar, aspirar), entre outros processos. Podem variar em pessoa (primeira, segunda e terceira), número (singular e plural), tempo (presente, passado e futuro), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), e voz (ativa, passiva e reflexiva).” (Faustino e Feitosa, 2018, p. 24).

O verbo é uma das classes gramaticais mais complexas na aprendizagem e aquisição devido à sua diversidade de modos, embora seja essencial na formação de orações. Nesse sentido, Benito e Santos (2009, p. 20) afirmam que “Sem os verbos, não há oração; eles são fundamentais para a constituição dela. Diferentemente do sujeito, que pode estar ausente, as orações são classificadas conforme o número de núcleos verbais presentes nos predicados verbais”. Assim, percebe-se a crucial importância dos verbos para a comunicação e a linguagem. A seguir, apresentamos a estrutura básica de um verbo regular para compreendermos como ocorre esse processo de aquisição da linguagem pelas crianças.

Apresento, assim, a estrutura-base de um verbo regular para



entendermos como esse processo ocorre durante a aquisição da linguagem pelas crianças.

Fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal regular (Mattoso Câmara Jr., 1977 *apud* Aline Lorandi, 2010):

T (R + VT) + SF (SMT + SNP)

T= tema

R= radical

VT= vogal temática

SF= Sufixos flexionais, podendo serem de Modo e tempo (SMT), número e pessoa (SNP).

A compreensão da fórmula geral para a estrutura dos verbos regulares, conforme delineado por Mattoso Câmara Jr. (1977) e revisitado por Aline Lorandi (2010), oferece uma base teórica fundamental para entendermos como as crianças

assimilam as regras morfológicas da língua. A capacidade de decompor verbos em seus componentes básicos — tema, radical, vogal temática e sufixos flexionais — é crucial no processo de aquisição da linguagem.

Nos itens subsequentes, ao analisarmos como algumas crianças adquirem essa classe gramatical, revelamos não apenas a aplicabilidade dessa fórmula na prática, mas também destacamos a agilidade e adaptabilidade cognitiva das crianças ao internalizar e aplicar as regras verbais em sua comunicação diária. Este entendimento não apenas enriquece nossa apreciação da complexidade da aquisição da linguagem, mas também sublinha a importância de métodos de ensino que reconhecem e se alinham com a capacidade inata das crianças para a aprendizagem linguística.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 Aquisição Morfológica

Inicialmente, é importante reconhecer que as crianças chegam à escola com uma bagagem linguística ou conhecimento morfológico adquirido em seu meio familiar. O papel do educador é, portanto, refinar e expandir o que já é conhecido pela criança.

Estudos baseados nos trabalhos de Aline Lorandi (2010) nos

permitiram observar fenômenos morfológicos na aquisição da linguagem por crianças, comparando essas observações com análises de vídeos do *TikTok*, onde identificamos abordagens semelhantes às descritas pela autora.

Selecionamos vídeos específicos para nosso *corpus* de pesquisa, comparando-os com o estudo da autora

e escolhendo frases específicas dos vídeos para análise. Considerando os estágios de desenvolvimento definidos por Piaget, focamos especialmente no período pré-operatório, que é quando as crianças começam a reconhecer morfemas, conforme indicado por Santos (2001, citado por Lorandi, 2010), marcando o início da produção de formas “analisadas” pelas crianças.

3.2 O corpus da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa consiste em vídeos publicados no *TikTok*, uma rede social voltada para o entretenimento e aberta ao público geral. Os participantes selecionados são crianças nordestinas, uma de Pacujá (CE) e outra de Caruaru (PE), com idades entre 1 e 2 anos (a primeira) e de 3 anos (a segunda).

4. Análise Morfológica

A análise foi realizada com base nas observações das construções

Conforme Piaget, a primeira criança está no estágio Sensório-Motor, onde ainda não há função de linguagem desenvolvida, apenas a percepção sensorial e ações. A segunda, por sua vez, encontra-se no estágio Pré-Operatório, que envolve o desenvolvimento da função da linguagem.

A metodologia empregada envolveu a seleção e transcrição de frases que demonstram o uso de verbos irregulares pelas crianças, como *ir, querer, estar, poder, responder, tomar, fazer, saber e botar*. Para a análise, atribuímos identificações às crianças com base na letra inicial de seus locais de origem e suas idades. Os dados coletados serão discutidos na próxima seção.

morfológicas das crianças, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Construções morfológicas das crianças

(M:1,10?)	“Vá to bebelu mamãe”
(M:1,9?)	“eu vou soxinha mamãe po calo”
(M:1,9?)	“Eu quero café”
(M:1,9?)	“Tá bilhoju”
(M:1,9?)	Mamãe pode não tumar doxinho”
(I:3)	“fazi o que quiser”
(I:3)	“A professora fezi uma pergunta papai”
(I:3)	“Só eu que saboei repondê”
(I:3)	“Eu sabia”
(I:3)	“o toixin é ba botá no feção”

Fonte: Elaboração própria

Para começar, observemos as manifestações da criança (M), que se encontra na faixa etária de 1 a 2 anos, correspondendo ao estágio Sensório-Motor, de acordo com a classificação de Piaget. Apesar de sua faixa etária sugerir que está no estágio sensório-motor, suas habilidades linguísticas apresentam características típicas de uma criança no estágio pré-operatório (2 a 7 anos), a exemplo da criança (I). Isso indica que a classificação de desenvolvimento proposta por Piaget pode não se aplicar universalmente a todos os casos.

Considerando que os estágios de desenvolvimento não podem ser pulados, pois formam uma sequência gradativa influenciada pela interação do indivíduo com seu ambiente físico e social, inferimos

que o meio exerceu uma influência significativa sobre essa criança. Tal influência permitiu que ela superasse rapidamente o estágio sensório-motor, avançando para o estágio seguinte antes da faixa etária típica.

Nas duas primeiras frases, a criança (M) usa o verbo “Ir”: na primeira, o verbo está na terceira pessoa do singular do imperativo afirmativo; na segunda, encontra-se na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, demonstrando uso adequado conforme a conjugação do verbo. A mesma precisão ocorre na expressão “*Mamãe pode não tomar doxinho*”, onde o verbo “Poder” é utilizado corretamente na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, evidenciando mais uma vez o domínio da flexão verbal adequada.

O verbo “Estar” é pronunciado pela criança na forma abreviada “tá”, um recurso comum na língua falada atual e amplamente utilizado por adultos, sendo facilmente adotado pela criança. Também é notável a pronúncia do verbo “Saber” no passado na fala de (I): “*Eu sabia*”, corretamente usado na primeira pessoa do pretérito imperfeito do indicativo. Sugerimos que, se fosse usar a primeira pessoa do presente do indicativo, a criança poderia intuitivamente optar por “*eu sabo*”, como em “*fazi o que quiser*”, evidenciando uma adaptação criativa às regras verbais.

É importante destacar que muitos dos verbos analisados figuram entre os mais frequentemente utilizados no português brasileiro, conforme o Dicionário de Frequências do Português Brasileiro Contemporâneo (DIF), compilado por Andersen (2008). Isso leva à conclusão de que, devido à alta frequência de exposição a esses verbos no ambiente ao redor da criança, ela tende a adquiri-los mais facilmente, estando constantemente exposta a eles.

Em resumo, analisamos os verbos utilizados pelas crianças e suas similaridades com as formas corretas de conjugação:

Quadro 2 – Verbos utilizados pelas crianças e suas similaridades

Falantes	Verbo no Infinitivo	Estrutura adequada	Estrutura realizada
(M:1, 10)	Ir	Vá	Vá
(M:1,9?)	Ir	Vou	Vou
(M:1,9?)	Querer	Quero	Quelo
(M:1,9?)	Estar	Está	Tá
(M:1,9?)	Poder	Pode	Pode
(M:1,9?)	Tomar	Tomar	Tumar
(I:3)	Fazer	Faça	Fazi
(I:3)	Querer	Quiseres	Quiser
(I:3)	Fazer	Fez	Fezi
(I:3)	Saber	Sabia	Saboei
(I:3)	Responder	Responder	Repondê
(I:3)	Saber	Sabia	Sabia
(I:3)	Botar	Botar	Botá

Fonte: Elaboração própria (2025)

Em todos os casos, observamos que as crianças conservam o radical dos verbos, uma observação que coincide com os achados no estudo de Lorandi (2010). Isso sugere que as crianças têm uma sensibilidade à morfologia, o que, segundo Chomsky, deve-se à faculdade inata da linguagem presente em todos os

seres humanos. No entanto, o desenvolvimento dessa “faculdade da linguagem” depende das interações apropriadas com o ambiente, as quais são cruciais para a geração de *input* linguístico. Assim, o contexto em que as crianças estão inseridas favorece seu desenvolvimento linguístico e morfológico.

5. Considerações Finais

Nossa pesquisa revelou que é possível concluir que a aquisição da linguagem por crianças é um processo complexo e multifacetado, influenciado tanto por fatores inatos quanto pelo ambiente em que estão inseridas. A pesquisa demonstra a importância de considerar as contribuições de teóricos como Piaget e Chomsky, que, apesar de suas diferenças, fornecem perspectivas valiosas sobre como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades linguísticas. Observou-se que a interação social e a exposição a diferentes formas de comunicação, como os presentes no *TikTok*, desempenham papéis significativos na promoção do desenvolvimento linguístico, desafiando conceitos tradicionais de estágios de desenvolvimento e destacando a adaptabilidade e resiliência das crianças na aprendizagem da linguagem.

Além disso, a pesquisa sublinha a necessidade de educadores e profissionais da saúde reconhecerem a variabilidade individual no processo de aquisição da linguagem e a

importância de criar ambientes ricos e estimulantes que fomentem o desenvolvimento linguístico. Este estudo abre caminho para futuras investigações sobre como as tecnologias digitais e as interações sociais moldam a aquisição da linguagem, sugerindo que tais ferramentas podem ser utilizadas de maneira produtiva para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Por fim, a pesquisa reforça a ideia de que a aquisição da linguagem é um processo dinâmico e interativo, que transcende os limites teóricos estabelecidos e se manifesta de maneiras únicas em cada criança. Assim, faz-se necessário adotar uma abordagem holística e flexível no estudo da linguagem, considerando as diversas influências ambientais, sociais e tecnológicas que contribuem para o desenvolvimento linguístico. Este artigo contribui significativamente para o campo da linguística aplicada e da educação, oferecendo *insights* práticos para aprimorar métodos de ensino e intervenção fonoaudiológica.

6. Referências

ANDERSEN, E. M. L. Representações lexicais subjacentes: verbos e léxico inicial. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_representacoes_lexicais_subjacentes.pdf . Acesso em 11 de abril de 2026.



BASSANI, I.; SOARES, F. Levantamento bibliográfico de estudos em aquisição de linguagem em revistas de linguística brasileiras: um enfoque para a morfologia. **Revista de Estudos Linguísticos**. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/54603>. Acesso em 11 de abril de 2026.

BENITO, S. de C.; SANTOS, T. C. B. dos. **Ensino do verbo**: por paradigma e por competência linguístico-textual. 2009. Monografia (graduação em Letras – Inglês) – Faculdades Integradas FAFIBE, Bebedouro, 2009.

DANTAS, L. A. Como os nossos filhos aprendem a falar? Percurso de aquisição da língua portuguesa falada no Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Lisboa, 2012.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na Educação**. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2010.

FAUSTINO, R.; FEITOSA, C. **Morfologia do Português**. [S. l.]: Pearson, 2018. 147 páginas p. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/150798/epub/0>. Acesso em: 1 out. 2022.

INILIBRAS. **O Enigma de Kasper Hauser Legendado**. YouTube. 30 abr. 2018. 1 vídeo (109mim). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0uZ5a-OWEmBE>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LORANDI, A. Formas morfológicas variantes na aquisição da morfologia: evidências da sensibilidade da criança à gramática da língua. **Revista Eletrônica**, Porto Alegre v.3, n.1, p. 81, julho 2010.

LORANDI, A.; LAMPRECHT, R. R. Processos Morfológicos na fala infantil: a percepção da gramática da língua pela criança. **GT Aquisição da Fonologia**, Anais do CELSUL, 2008?. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/processos_morfologicos_fala_infantil.pdf. Acesso em: 1 out. 2022.

MATTOSO CÂMARA Jr. J. **Estrutura da língua portuguesa**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

MORALES, R. S.; MAGGI, N. R. A linguagem e o pensamento: função semiótica e relações com a aprendizagem. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. maio de 2017. p. 25-37.

OLIVEIRA, M. V. S. de; PEREIRA, J. A. **Teoria gerativa e a aquisição da linguagem**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62716>>. Acesso em: 08 out. 2022.

PÁDUA, G. L. D. de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista Faculdade Cenecista de Vila Velha**, Espírito Santo, 1º Semestre de 2009, Número 2, p. 22-35.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REI, A. D. R. et al. **Aquisição da linguagem**: Uma abordagem psicolinguística. Contexto; 2 edição. ed. rev. atual. e aum. Contexto: Editora contexto, 01 de agosto. 208 p. v. 2. ISBN 10 8572443371. Capa comum.

SANDMANN, A. J. **Morfologia Geral**: Novas palavras do Português no Brasil Nomenclatura Gramatical brasileiro Mecanismos de estruturação vocabular. [S. l.]: Editora UFPR, 1991. 84 p. Disponível em: https://www.editora.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/10/Morfologia-Geral_fac-s%C3%ADmile_Final.pdf. Acesso em: 1 out. 2022

SCARPA, Ester Mirian. SOBRE O SUJEITO FLUENTE. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 29, p. 163–184, 2012. DOI:10.20396/cel.v29i0.8636925. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636925>. Acesso em: 14 abr. 2026.

Processos morfológicos na inserção de vocábulos de língua inglesa no léxico dos internautas brasileiros: um estudo sobre os *tweets* de páginas voltadas ao entretenimento

Luciana Vitória Ferreira da Silva²⁹

Rebeca de Sousa Barbosa³⁰

Fabiana dos Santos Lima³¹

Resumo: O presente artigo analisou o uso dos vocábulos de língua inglesa, buscando compreender os aspectos morfológicos envolvidos no processo da adaptação das palavras estrangeiras para a língua portuguesa, no contexto da rede social *Twitter*, especificamente os diálogos dos internautas

29. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité

30. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité

31. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (UECE), Mestrado e Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará-UFC (2009; 2019). Atua na área da Geolinguística, Dialetoлогия, Sociolinguística e áreas afins. Professora com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité, na área de Língua Portuguesa.

brasileiros. Com a recente democratização do acesso à internet, aliada aos avanços tecnológicos, a interação entre pessoas de diferentes países e contextos é uma realidade; assim sendo, a utilização dessas formas de estrangeirismo ocorre com grande frequência nas redes sociais, sendo o *Twitter* o principal veículo para encontrar estas unidades lexicais. Para a coleta de dados, os objetos de análise foram as postagens de três páginas bastante populares na plataforma *Twitter*; os critérios de escolha utilizados foram o engajamento e a utilização de vocábulos de língua inglesa nas postagens. Verificou-se a inserção de sufixos,

exclusão de prefixos nos diálogos analisados, além da escrita informal presente na construção dos textos. Os resultados mostraram que os internautas analisados se apropriam dos estrangeirismos com um espírito de liberdade, o que aponta para a necessidade de mais estudos voltados para temática dos processos morfológicos na adaptação de palavras estrangeiras no contexto das redes sociais, em razão de ser um campo vasto e possuir carência de estudos nessa temática.

Palavras-chave: Estrangeirismos; Léxico; Língua Inglesa; Morfologia; Tweets.

1. Introdução

A democratização do acesso à internet, aliada aos avanços tecnológicos, viabilizou a interação entre pessoas de diferentes países e contextos. Essa interatividade permite aos falantes de língua portuguesa o contato com vocábulos estrangeiros. Assim sendo, os indivíduos expostos a essas palavras estrangeiras tendem a adotá-las em sua fala, adaptando-as à sua língua materna. Assim sendo, “a incorporação de vocábulos provenientes de outras línguas, contudo, é algo inevitável, desde que a humanidade começou a experimentar os intercâmbios comerciais e culturais”. (Braz; Barbosa, 2021, p. 82).

Os linguistas conceituam este fenômeno como neologismo por empréstimo ou estrangeirismo. Desse modo, Boulanger (1989, p. 200-7, *apud* ALVES, 1996, p. 14) define neologismo como sendo o “processo prático de criação de novas unidades lexicais, na língua geral ou nas línguas de especialidade, por meio do recurso consciente ou inconsciente aos mecanismos de criatividade lexical habitual em uma língua”.

Em razão da utilização de palavras estrangeiras por parte dos usuários das redes, em especial de



palavras de língua inglesa, e sua posterior adoção em contextos para além do ambiente virtual, é de suma importância estudar as falas contidas nesses espaços, a fim de compreender os aspectos morfológicos envolvidos no processo da adaptação das palavras estrangeiras para a língua portuguesa.

Entendendo as plataformas virtuais como vitrines da linguagem contemporânea, o presente trabalho adotou a abordagem qualitativa para a análise dos dados, bem como a amostragem não probabilística por conveniência. O *corpus* da pesquisa é constituído de 4 *tweets* de falantes do português brasileiro

retirados de páginas de entretenimento do *Twitter* Brasil.

O presente estudo visa analisar de que maneira os falantes brasileiros modificam a estrutura das palavras da língua inglesa ao adotá-las em seu vocabulário, bem como as mudanças concernentes à função e flexão dessas palavras. Aliado a isso, o objetivo principal deste trabalho é analisar quais processos morfológicos ocorreram na adaptação dos vocábulos da língua inglesa e como, dependendo do contexto de fala adotado, esses processos irão se diferenciar.

2. O Léxico em Transformação: Incorporações Linguísticas nos Espaços Digitais

2.1 Estrangeirismos

Após uma reflexão acerca das mudanças que ocorreram na forma com que as pessoas se expressam nos últimos tempos, nasceu a ideia de analisar também os *tweets* produzidos em páginas voltadas ao entretenimento, uma vez que nesses espaços predomina a variante informal da língua e os falantes se sentem mais confortáveis em se expressar sem se preocupar em respeitar a norma culta. Pretende-se entender como estes indivíduos se apropriam das palavras

estrangeiras e as inserem nos diálogos que realizam.

Nesse sentido, afirma Valadares (2014):

Evidentemente, mudanças tanto na função quanto na estrutura são observadas na inserção dos estrangeirismos na Língua Portuguesa falada no Brasil, nessa perspectiva, quando as palavras passam de uma língua para a outra, é natural que se manifestem de imediato algumas transformações. Estas transformações serão tanto mais significativas

quanto maior for a diferença entre as línguas, tendo em conta aspectos como o inventário fonológico, a estrutura morfológica, os parâmetros sintáticos, etc. (Valadares, 2014, p. 03).

Vale ressaltar que nos tempos atuais onde constantemente a sociedade vivencia várias transformações [...] “somos capazes de identificar uma constante renovação do acervo linguístico do Português do Brasil, em especial no nível lexical, responsável pelas denominações, tanto no contexto real, quanto no virtual.” (Andrade; Xavier, 2022, p. 13).

Aliado a isso, o uso dos estrangeirismos no Português Brasileiro não é algo exclusivo dos tempos atuais, pois desde os primórdios da colonização brasileira esses fenômenos são observados. Quando o português foi instituído como a língua oficial do Brasil Colônia, as populações escravizadas utilizavam-se da sua língua nativa, desse modo a interação entre as duas línguas resultou na inserção de expressões de origem africana no vocabulário dos falantes de português.

De acordo com Valadares (2014):

[...] o uso de estrangeirismos na língua portuguesa sempre ocorreu, em especial no Português do Brasil, ou por empréstimos devido ao contato linguístico, à necessidade de comunicação

imediate, ou por uma questão cultural de imposição, por causa de uma necessidade de uso e de entendimento. Contudo, observamos que o desenvolvimento científico e tecnológico acentuou o importe de palavras estrangeiras (Valadares, 2014, p. 02).

Nesse sentido, vale ressaltar que os processos de neologismo ocorrem na língua portuguesa pelo fato de o idioma português permitir a criação de novas palavras. Assim sendo, os dizeres de Prearo (2019, p. 39) afirmam que no processo neológico contínuo, nota-se que o processo linguístico se torna mais dinâmico, podendo ser citado como exemplo a palavra *blogue*, *blogueiro*, *blogar*, surgindo novas palavras a partir da existência de uma.

Sobre este fenômeno de incorporação de línguas estrangeiras, em especial o inglês, no vocabulário dos lusofalantes, Timbane e Coelho (2018, p. 18) afirmam que a língua portuguesa recebeu diversas palavras da origem inglesa dentre elas: “*printar*, *tuitar*, *deletar*, *facebookar*, *pendrive*, *layout*, *link*”. Além disso, houve o recebimento de acrônimos e siglas do inglês que se transformam em palavras na língua portuguesa, por exemplo: *Aids*, *radar*, *DNA*, *GPS*, *HD*, *IPOD*, *DJ*, *RAP*, *laser*, dentre outros.

Apesar da utilização das palavras estrangeiras terem sido



normalizadas, estas constantemente são alvos de controvérsias e oposições. Exemplificando isso temos o fato de que “[...] a gramática normativa da língua portuguesa classifica o estrangeirismo como barbarismo, ou seja, um vício de linguagem.” (Valadares, 2014, p. 10).

Ademais diversos projetos políticos já foram apresentados a fim de extirpar o uso de estrangeirismos no Brasil. Com toda certeza, leis que visam cercear a liberdade de fala são extremamente prejudiciais. Deve-se entender o fato da adição de novas palavras ao vocabulário brasileiro como um aspecto positivo, pois tal procedimento enriquece a língua portuguesa. Somado a isso é preciso compreender que o contexto globalizado, em que um número considerável de pessoas está inserido, possui influência direta na sua linguagem, sendo os estrangeirismos também um fruto dessa atual conjuntura.

2.2 A utilização dos estrangeirismos nas redes sociais

No contexto das redes sociais, observa-se que o estrangeirismo é bastante difundido pelos internautas; estes transformaram os vocábulos em gírias próprias, que caracterizam as comunidades. Gonçalves e Patriota (2021, p. 55) apontam que

os usuários da internet utilizam-se da sua competência lexical para a criação das gírias que circulam nesse meio, criando, assim, linguagem própria do ambiente virtual.

Nessa perspectiva, vale ainda ressaltar os fatores que diferem a comunicação virtual da comunicação cotidiana, pois estas peculiaridades são muito importantes para entender os processos morfológicos que as palavras de língua inglesa sofrem no ambiente *online*. Nesse sentido, os dizeres de Andrade e Xavier (2022) demonstram características típicas da comunicação das redes sociais:

Assim, as interações nas redes sociais, em especial no Twitter, podem, muitas vezes, ser propícias para que os usuários renovem o seu repertório linguístico. Algumas dessas transformações e inovações podem acontecer devido ao fato de os usuários não encontrarem necessidade de policiar-se nos usos mais formais da língua, no ambiente virtual, já que se trata de um contexto de interação mais descontraído (Andrade; Xavier, 2022, p. 15).

De acordo com Luz (2022, p.12), percebe-se que, nos ambientes digitais, há um maior enfoque nas redes sociais, estas dão a possibilidade de o usuário publicar seus vídeos e fotos, realizar divulgações e ainda discutir temas comuns em

grupos públicos e/ou privados na companhia de outros usuários que possuem interesses parecidos com os seus.

Dentre estas redes sociais, a plataforma *Twitter* figura no ranking das redes sociais mais utilizadas do mundo. Assim sendo, é relevante analisar as produções de diálogos no *Twitter*, tanto por uma questão de quantitativo de pessoas que o acessam diariamente quanto pelo fato de que “[...] a plataforma é famosa por compreender diariamente milhares de ponderações relacionados à política, futebol, televisão, música, cinema, relacionamento, religião, dentre outros.” (Luz, 2022, p. 41).

Um aspecto que deve ser considerado, na análise da linguagem do *Twitter*, é a forma dos usuários da plataforma *twitter* se expressarem, a forma como os usuários do *twitter* se expressam ocorre de forma particular a essa rede social, característica própria da rede social. Desse modo, Jesus (2020) afirma que:

As motivações estruturais e pragmáticas que influenciam a percepção neológica do falante são particularmente interessantes nos memes, gênero textual digital mais produtivo da internet na última década. Todos os dias, milhares de usuários investem tempo para editar e

divulgar esses elementos, que se apresentam em forma de imagens, textos e vídeos. (Jesus, 2020, p. 01).

Essa forma de interação social ocorre de forma rápida e instantânea, a internet introduz uma nova percepção espacial e temporal, promovendo uma dinâmica própria ao ciberespaço que afeta os vocábulos de diferentes línguas. Assim sendo, pode se considerar que o espaço virtual “[...] oferece uma maior flexibilidade para essa mudança da língua por meio da formação de novas palavras. Desse contexto, emergem neologismos, que são criados, apropriados e sedimentados pelo uso [...]” (Novais, 2013, p. 09).

Os internautas estão conectados com a Internet em todo o mundo, pode-se perceber isso, em muitas ocasiões diferentes e o *twitter* e o local com a maior interação social para esses vocábulos se desenvolverem. A mídia também é um dos fatores contribuintes para tal crescimento e a cada dia mais palavras estrangeiras são agregadas ao vocabulário do brasileiro.

Desse modo, “alterou-se também o comportamento do ser humano na era da modernidade tardia, o que influi drasticamente nos usos da linguagem, na maneira como representa, identifica e age sobre o mundo.” (Novais, 2013, p. 44). Sem



dúvidas a internet modificou significativamente a linguagem, tanto pelas conexões e trocas que ela

possibilita quanto pelas questões relacionadas a comodidade e velocidade de informação.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho é de caráter exploratório, documental e bibliográfico. Aliado a isso, a abordagem qualitativa foi utilizada tanto na realização da pesquisa quanto na análise de dados. Segundo, Gil (2002, p.133) esta abordagem é dependente de diversos fatores, dentre eles a natureza dos dados coletados, extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e as teorias que guiarão a investigação.

Para a realização da pesquisa empregou-se a amostragem não probabilística por conveniência. Nessa modalidade de amostra, “[...] o pesquisador de campo seleciona falantes da população em estudo que se mostrem mais acessíveis, colaborativos ou disponíveis para participar do processo [...]” (Freitag, 2018, p. 671).

Para a coleta de dados, foram selecionadas as postagens de três páginas populares no *Twitter*: a página de cultura pop “Pan”, com 200 mil seguidores; a página “Legadão da Massa”, que aborda conteúdos voltados para o público dos amantes de futebol e possui cerca de 449 mil seguidores; e a página *Update Charts*, que possui cerca de 290 mil seguidores.

Essas páginas foram escolhidas por apresentarem bom engajamento e por utilizarem vocábulos de origem inglesa em suas postagens.

Inicialmente, realizou-se a observação dos conteúdos abordados nas páginas supracitadas. Em seguida, procedeu-se à leitura dos *tweets* mais recentes, com o objetivo de identificar a ocorrência de palavras de origem inglesa nos diálogos. Após a leitura dos *posts*, selecionaram-se aqueles que apresentavam ocorrência de palavras inglesas, especialmente aquelas que sofreram adaptações para se adequarem ao vocabulário dos usuários brasileiros do *Twitter*. Desse modo, o corpus da pesquisa constituiu-se de 6 *tweets*, sendo estes diálogos entre internautas e respostas de internauta a uma postagem.

Com o auxílio do programa de captura de tela presente nos *laptops* utilizados para a realização da pesquisa, os diálogos selecionados foram retirados da plataforma *Twitter Brasil* e transformados em imagens. Posteriormente, buscou-se compreender os significados das palavras de língua inglesa presentes nos diálogos, utilizando-se

do dicionário *Cambridge Online*. Aliado a isso, verificou-se se houve mudanças de significação na inserção dessas palavras no léxico dos falantes brasileiros.

Logo, buscou-se compreender os significados das palavras de língua inglesa presentes nos diálogos e verificar se houve alguma mudança de significação na sua inserção

no léxico dos falantes brasileiros. Também foi analisada a classe gramatical em que a palavra está inserida em sua língua original, bem como se houve alguma mudança neste aspecto. Por último, buscou-se compreender de que forma os usuários modificaram a estrutura original, seja mediante o acréscimo ou a retirada de prefixos e sufixos.

4. Análise de dados

Quatro *tweets* contendo diferentes exemplos de palavras de origem inglesa foram selecionados para o estudo, a fim de analisar as mudanças de caráter morfológicos

presentes nas palavras, bem como a manutenção ou alteração da classe gramatical em que está inserida no idioma originário, o Inglês.

Figura 1 – Diálogo entre dois internautas sobre *shipp*s.



Fonte: Arquivo pessoal (Print Screen retirado da página Update Chart), 2022.

O primeiro *tweet* apresentado (Figura 1), trata-se de dois comentários extraídos da página *Update Charts*. As palavras de origem inglesa em questão são *shipoo* e *shippa*,

ambas derivam de *relationship*. De acordo com o Dicionário *Cambridge Online* (2022), esta palavra tem o significado de relacionamento, relação, sendo classificada como um

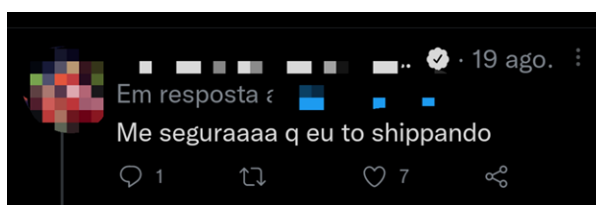


substantivo. No contexto das redes sociais, a palavra *ship* está relacionada a um casal denominado *ship*, e o ato de apoiar para que este casal fique junto é chamado de “shippar”.

Nesse sentido, os autores dos diálogos utilizaram-se dos seguintes procedimentos: em primeiro lugar, da abreviação da palavra *relationship*, que originou o termo *shipp*, em seguida houve o ato de verificar a leitura construída através da adição do morfema /-o/, que marca primeira pessoa do presente do indicativo para todas as conjugações (1ª, 2ª e 3ª conjugação), como em *cant/-o/*, *beb/-o/* e *part/-o/*. Observa-se que a primeira frase, “Eu shippo”, refere-se à ação do internauta em apoiar determinado casal. A partir disso, temos um verbo na primeira pessoa do singular

do presente do indicativo. Já na segunda frase, “Shippa o que mulher”, ocorre o acréscimo do morfema /-a/ na palavra *shipp*. Com o processo de substituição “tu” por “você”, o morfema /-a/ se neutralizou, tornando-se morfema tanto de segunda quanto de terceira pessoa para os verbos da 1ª conjugação; desse modo, somente por conta do vocativo no final da frase (“mulher”), podemos inferir que o sujeito oculto de “shippa” é um dêitico de segunda pessoa (“você” implícito)³². Embora não haja pontuação na segunda frase, infere-se, a partir do contexto da imagem, que se trata de uma pergunta. Vale ainda ressaltar que em ambas as frases houve o acréscimo da letra “p”, uma vez que a palavra original *relationship* possui apenas uma letra “p”.

Figura 2 – Resposta do internauta a uma postagem



Fonte: Arquivo pessoal (Print Screen retirado da página PAN), 2022.

1. 32 “Quanto à sua classificação, somente um apego irracional ao passado e/ou à norma linguística de Portugal pode explicar por que até hoje, nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, você ainda é apresentado como ‘pronome de tratamento’. A inequívoca e total gramaticalização de você tem de ser reconhecida para uma descrição mais realista do português brasileiro contemporâneo”. (Bagno, 2012, p. 747).

O exemplo apresentado anteriormente, ainda inserido na temática *shipp*, foi extraído da página “Pan”. Em “Me seguraaaa q eu to shippando”, o internauta também duplica a letra “p” e adiciona o morfema /-ndo/ na abreviação, marca

de gerúndio na língua portuguesa. Logo, percebeu-se que o uso da *ship* como verbo na língua portuguesa, tornou-se passível de uso de todas as flexões representativas das formas verbais.

Figura 3 – Comentário em resposta a uma postagem



Fonte: Arquivo pessoal (Print Screen retirado da página Legadão da Massa), 2022.

Outra adaptação encontrada nos tweets selecionados é o verbo “tankei”, que se origina da palavra *tank*. De acordo com o Dicionário *Cambridge Online* (2022), esse substantivo tem significado de tanque, a depender do contexto pode se referir a um contêiner ou a um veículo.

No mundo dos jogos *online*, *tank* se refere aos personagens que conseguem receber muito dano, servindo de escudo para outros personagens. Nesse sentido, ao adaptar este vocábulo para o português

brasileiro, é adicionado o morfema /-ei/, que marca a primeira pessoa do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da 1ª conjugação, como em *cant/ei/*, *par/-ei/*, *fal/-ei*. Quanto à estrutura da palavra, conserva-se o radical *tank* e são acrescentados apenas sufixos a fim de transformar o substantivo em verbo, um processo de verbificação. Desse modo, “a formação de verbos a partir de substantivos tem o objetivo de aproveitar a noção expressa pelo substantivo para designar a ação ou processo a ser expresso pelo verbo.” (Basílio, 2011, p. 33).



No caso da imagem, foi acrescentado o morfema /-ei/, mas também podem ser encontradas as seguintes formas em diálogos virtuais: “tanko”, “tankar”; nesses casos, o significado da palavra é aguentar ou suportar. Na frase presente da figura 3, o indivíduo refere-se a não suportar o anúncio, uma vez que “ad” é referente “ads”, sigla inglesa para anúncio. Por se tratar de uma página humorística, supõe-se que o internauta esteja se utilizando do artifício da ironia.

É importante observar que nesse processo de verbificação de

palavras estrangeiras, a preferência se dá pelo paradigma verbal da 1ª conjugação. Ou seja, opta-se pelo infinitivo com /-ar/: shippar, tankar, flopar. Esta escolha pela 1ª conjugação não parece ser nova, pois já em 1987, ao listar uma série daquilo que chamou de “novos verbos”, Macambira (1987, p. 22) cita apenas verbos do paradigma /-ar/: “sintonizar, parabenizar, alunissar, decolar, aterrisar, amerissar, craniar, esclerosar, dublar, decalcar, detectar, paquerar”.

Na figura abaixo, analisaremos outro caso de verbificação:

Figura 4 – Diálogo entre dois internautas



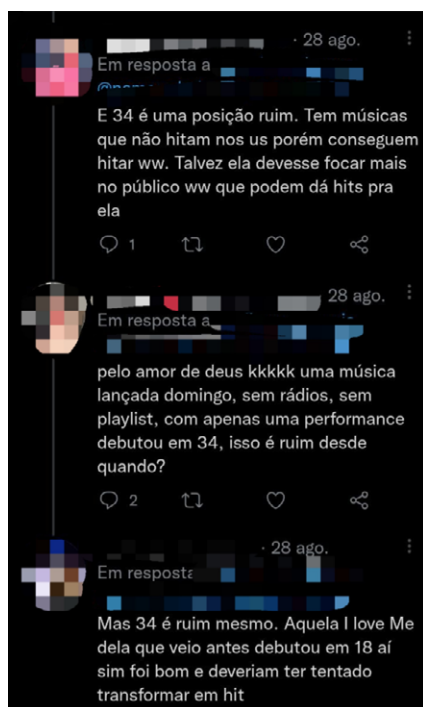
Fonte: Arquivo pessoal (Print Screen retirado da página PAN), 2022.

Na figura 4, as palavras de origem estrangeira são “flop” e “flopou”. Ambas derivam de *flop*, segundo o dicionário *Cambridge* (2022) o vocábulo significa fiasco, fracasso. No contexto da fala apresentada, o sentido mantém-se. No diálogo apresentado, ambos os internautas falam sobre o fracasso de uma produção musical, só que o primeiro questiona sobre o fato de dizerem que a produção iria fracassar, em contrapartida, o segundo responde “e flopou”, dando a entender que a

produção havia fracassado.

Quanto aos processos morfológicos, neste caso ocorrem o acréscimo de sufixos, na primeira frase é acrescentado o /-ar/, indicativo de verbo no modo infinitivo pertencente à primeira conjugação; já na segunda frase, o sufixo /-ou/ é acrescentado, indicando que o verbo está flexionado no pretérito perfeito do indicativo. Ademais, vale ressaltar que neste diálogo ocorre o processo de verbificação.

Figura 5 – Diálogo entre três internautas



Fonte: Arquivo pessoal (*Print Screen* retirado da página PAN) 2022.



Neste caso, os vocábulos “hitar”, “hitou”, originam-se do inglês *hit* tendo como um dos seus significados “sucesso”, vale ressaltar que “hit” pode ser um verbo ou um substantivo. No caso mostrado a palavra *hit* é utilizada como um verbo após o acréscimo do sufixo /-ar/ também,

observa-se a utilização da palavra original no diálogo. Desse modo, o diálogo apresenta um verbo no caso de “hitar” e um substantivo *hit*. Portanto, somente no primeiro caso é que a lexia apresenta alteração da forma para manter a classe gramatical de origem da palavra estrangeira.

Figura 6 – Comentário em resposta a uma postagem



Fonte: Arquivo pessoal (*Print Screen* retirado da página PAN), 2022.

Por fim, na figura 6, é observado um caso de adaptação interessante, a palavra “kingo” é derivada do inglês “king”. De acordo com o *Dicionário Cambridge Online* (2022), o substantivo significa “rei”, nesse caso a classe da palavra permanece a mesma no processo de adaptação. Entretanto, o internauta acrescenta o morfema /-o/, indicativa do

gênero masculino. Assim sendo, a classe da palavra foi conservada e o significado também, a mudança se deu apenas pelo acréscimo da desinência “o” na estrutura da palavra. Aqui percebe-se que o internauta tem conhecimento da estrutura da língua portuguesa e faz as adaptações necessárias para mantê-la.

5. Considerações Finais

O presente trabalho buscou compreender como se dá os processos morfológicos na utilização de estrangeirismo no contexto da rede social *Twitter*, especificamente com falantes brasileiros. Dessa forma, o *Twitter* se

revelou um rico campo de pesquisa acerca do tema, uma vez que a rede abarca diversos grupos populacionais, por ser bastante popular entre os jovens pode revelar as tendências de linguagem para os próximos anos.

Ademais, os *tweets* analisados utilizam as regras de conjugação de verbos, características da estrutura gramatical do Português Brasileiro e aplicam-nas em vocábulos de origem inglesa para indicar o tempo verbal utilizado. No que se refere ao tempo verbal do passado na língua inglesa, os verbos regulares recebem a terminação “ed” para indicá-lo. Entretanto, o que se observou foi o descumprimento dessas regras por parte dos internautas analisados, que se utilizaram das desinências “ou”, “ando”, “ei”, “ar” para indicar os tempos do passado, presente e futuro.

Através da inserção de sufixos, exclusão de prefixos e da forma de escrita despreocupada com as regras de pontuação e grafia correta, observou-se que os internautas analisados se apropriam dos estrangeirismos

com um espírito de liberdade. Desse modo, eles não se detêm às regras gramaticais preconizadas pela norma culta, mas realizam mudanças estruturais nas palavras para que sejam entendidos pelo seu público-alvo. Além disso, ocorrem vocábulos ingleses no contexto do diálogo em língua portuguesa, formando frases mistas compostas predominantemente por palavras de língua portuguesa e uma ou duas palavras de origem inglesa.

Portanto, conclui-se que existe a necessidade de mais estudos voltados para a temática dos processos morfológicos envolvidos na adaptação de palavras estrangeiras no contexto das redes sociais, em razão de ser um campo vasto e existirem poucos estudos relacionados a este assunto.

6. Referências

ALVES, Ieda Maria. O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação lingüística. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3992>. Acesso em 11 de abril de 2026.

ANDRADE, Andressa. Oliveira de; XAVIER, Vanessa. Regina. Duarte. NEOLOGISMOS EM TUÍTES DE GRANDES EMPRESAS: UMA ANÁLISE LEXICULTURAL. **Travessias Interativas**, n. 25, p. 12-32. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17120>. Acesso em 11 de abril de 2026

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português Brasil**. 3ª edição, São Paulo: Contexto, 2011.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



BRAZ, Camille. Roberta. Ivantes.: BARBOSA, Flávio. Aguiar de. Neologismos por empréstimo no domínio discursivo da moda: do registro jornalístico ao lexicográfico. **Entrepalavras**, v. 11, n. 10esp, p. 81-102, 2021.

CAMBRIDGE Dictionaries [online]. 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso em 11 de abril de 2026.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/> . Acesso em 11 de abril de 2026.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? **Revista de estudos da linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018.

GIL, Antonio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA. Roberto. Carlos. Gonçalves da.; PATRIOTA.: Luciene. Maria. A comunicação na era digital: as gírias das redes sociais. **Revista de Letras Juçara**, v. 4, n. 02, p. 54-72, 2021.

JESUS, Ana. Maria. Ribeiro. de.: **Neologia em português brasileiro: o que dizem os memes**. In: ALVES, I. M. et al. (Org,). Os estudos lexicais em diferentes perspectivas - vol. IX. São Paulo:https://www.researchgate.net/publication/343625820_Neologia_em_portugues_brasileiro_o_que_dizem_os_memes. Acesso em 11 de abril de 2026.

LUZ, Marina. **Fraseologia e Informática: Constituição de Corpus de comentários do Twitter para o estudo de expressões idiomáticas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, p.114. 2022.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 5.ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1987.

NOVAIS, Gesiane Sousa. Neologismos nas redes sociais e os seus impactos no Português do Brasil. 2013. 48 f. **Monografia (Especialização)** - Curso de Língua Portuguesa – Revisão de Texto: Gramática, Linguagem e A Construção/Reconstrução do Significado., Uniceub/Icpd. Brasília, 2013.

TIMBANE, Alexandre António; COELHO, Dayanny Marins. Os neologismos e a ampliação lexical nas redes sociais. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/565> . Acesso em 11 de abril de 2026.

VALADARES, Flávio. Biasutte. **Uso de estrangeirismos no Português Brasileiro: variação e mudança linguística**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, p. 190, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14283/1/Flavio%20Biasutti%20Valadares.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2026.

Marcas de Ruralidade no léxico do Atlas Linguístico dos Sertões Cearenses (ALSCE)

Naylson da Silva Gomes³³

1. Introdução

A língua é um sistema que se estabeleceu durante um longo processo histórico e que foi evoluindo na mesma proporção. Todavia, tem-se esse sistema como subjetivo, pois é um conjunto de signos convencionais que permitem uma interação comunicativa entre membros de uma comunidade; com isso, a língua apresenta diferentes formas não exercendo uma única para todos os falantes (Lima, 2019). Essas diversas formas são entendidas pelos linguistas como dialetos em que “Cada língua, ou sistema linguístico, é constituído de subsistemas que apresentam pontos de intersecção e de disjunção. Esses subsistemas são os dialetos”. (Aragão, 1983, p. 17 *apud* Lima, 2019, p. 35).

O trabalho em questão busca verificar no falar urbano a presença de marcas do dialeto rural e se o falar rural influencia o falar urbano. Portanto, trata-se de uma análise das cartas semântico-lexicais do Atlas Linguístico dos Sertões Cearenses – ALSCE (LIMA), considerando ainda os conceitos de língua e dialeto, além de utilizar, como referencial, os estudos de Amaral (1920), Aragão (1983), Baronas (2007), Lima (2019), Fernandes (2021) e Romano (2015).

33. Graduando do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

Parte-se, portanto, do interesse de verificar a possível existência de uma influência do dialeto rural para com o dialeto urbano. Embora Lima (2019, p. 19) mencione que “A necessidade de se descrever a língua sempre foi uma preocupação de estudiosos e gramáticos [...]”, há segundo a mesma autora uma relevância em “não só de perceber as influências socioculturais na língua em seu cotidiano, como também de observar se há distinção entre o

seu falar e o das demais regiões do Estado.” (Lima, 2019, p. 20-21)

Diante das colocações, foi realizado um mapeamento da presença dessas lexias no ALSCE, por meio da elaboração de cartas linguísticas, que apresentaram marcas de ruralidade em diferentes variantes sociais (sexo, faixa etária e escolaridade), verificando se que há presença das marcas dialetais de ruralidade e que há influência no falar urbano por meio do falar rural.

2. Metodologia

Considerando a linha de pesquisa voltada ao interesse lexical, o trabalho em questão volta sua análise aos aspectos linguísticos dos falantes do Sertão Central do Ceará, examinando a existência de marcas de ruralidade no léxico utilizado no meio urbano da mesorregião cearense.

A investigação se deu por meio da seleção das ocorrências fonéticas e morfossintáticas nas cartas semântico-lexicais do ALSCE (Lima,

2019), em que foi feito um estudo para verificar como a fonética e morfossintaxe influenciam o falar rural e quais são as características mais pertinentes. Com isso, das 80 cartas semântico-lexicais que compõem o ALSCE (2019), selecionamos 31 para fazer o levantamento dessas realizações e comprovar se as marcas de ruralidade ainda se mantêm no falar urbano.

3. Língua: a Identidade Linguística do Falante

Ao se referir à origem de um falante, não há nada mais legítimo do que a identificação de sua fala. Cada povo ou comunidade é reconhecida por seu dialeto, como afirma LIMA (2015, p. 2543): “Comumente

identificamos cearenses, recifenses, baianos, paulistanos, mineiros, cariocas, paraenses e gaúchos simplesmente pela fala”. E ela completa afirmando que fica ainda mais evidente no interior de cada estado.



Essas análises são empoderadas dentro do estudo dialetológico:

o estudo do(s) dialeto(s) de uma determinada região é uma ciência que está inserida no campo da Linguística e tem como objetivo principal recolher, sistematizar, analisar e interpretar traços linguísticos dos dialetos e falares de uma região, sendo eles cultos ou populares, urbanos ou rurais, pertencentes a regiões desenvolvidas ou subdesenvolvidas (Aragão, 2007 apud Lima, 2019, p. 35).

Para melhor entendimento, Câmara Jr. (2004, p. 95) registra sobre dialeto: “Do ponto de vista puramente linguístico [...] são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais”, ou seja, falares que apresentam variações de realização diferenciando-se de outras comunidades de fala, porém que se assemelham linguisticamente.

Esse misto de variações, conforme Silva e Lima (2022, p. 6), é “A realização de construções precisas da língua que as pessoas produzem cotidianamente, constantes (sic) e conscientemente, para gerar o mútuo entendimento por iteração comunicativa”. Essas construções geram um “esforço que instala na enunciação mecanismos que deixam explícitos a presença da

diversidade linguística” (Mota, Paim, e Cardoso, 2018, p. 213).

É com interesse em ter uma compreensão melhor das variações que os estudiosos da língua voltaram seus estudos para as comunidades rurais, nas quais há falantes com dialeto regionalizado. Eles têm essa visão, pois esses indivíduos “apresentam um grau intelectual rústico que foi trazido e perpassado das gerações mais velhas para as mais novas, ou seja, eram indivíduos que carregam consigo uma longa tradição linguística (Lima, 2019).

Essa busca por dialetos rurais se torna forte, porque

[a]s mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo no território brasileiro resultaram em significativas alterações no cenário social, econômico, político da sociedade brasileira, o que dificulta na atualidade, a concepção dos conceitos de rural e urbano segundo uma perspectiva clássica, baseada numa visão polarizada. (Fernandes, 2021, p. 65)

A partir disso, fica evidenciado o leque de variações existente na língua portuguesa, já que ela é construída com influências lexicais de outras línguas.

Nota-se, assim, que a língua portuguesa na variedade brasileira é fruto das diversas transformações históricas, sociais e políticas

ocorridas no país ao longo da sua história, que vão desde a sua implantação até a fase atual. Esse fruto gestado num espaço de base essencialmente rural é o resultado de uma miscelânea linguística decorrente do contato do português europeu trazido pelos colonizadores, com as línguas nativas utilizadas pelos indígenas somadas àquelas que vieram com os negros africanos e com os imigrantes oriundos de diversas partes do mundo (Fernandes, 2021, p. 67).

E são essas relações linguísticas que fazem com que surja uma diversidade de variações na língua falada no Brasil e, com isso, ganha características próprias, assim como também o léxico rural adquire sua identidade linguística, diferenciando-se do léxico urbano. Isso porque esse conhecimento é como uma ligação dos antigos para com os mais atuais:

Todo povo é possuidor de conjunto de tradições, de crenças, de comportamentos sociais e morais. Isso porque o homem herda, ao longo de sua vida, uma miríade de conhecimentos adquiridos por meio do intercâmbio entre povos distintos (Martins, 2014, p. 545).

No caso da sociedade brasileira não foi diferente, pois, quando a coroa portuguesa colonizou as terras brasileiras, trouxe consigo sua

cultura linguística, o português de Portugal, que, junto com a cultura linguística indígena e com outras culturas linguísticas de povos que migraram (italianos, alemães, japoneses, entre outros) e as dos que foram trazidos como escravos (africanos), construíram, inevitavelmente, relações lexicais que transformaram a língua: “E esse contato resultou em uma modalidade da língua portuguesa ainda mais rica em termos de diversidade linguística [...]” (Martins, 2014, p. 546).

O falar rural apresenta algumas marcas que evidenciam sua relação com o passado, pois traz, em suas formas diversas, alguns traços da língua portuguesa em sua formação, os quais revelam resquícios de outras línguas, como o latim, línguas africanas e línguas indígenas (Almeida Baronas, 2017, p. 04).

São essas marcações que vão diferenciar ou caracterizar o falar rural, pois como afirma AMARAL (1920, p. 80), o falante rural ou caipira vai organizar expressões lexicais com objetivo de expressar uma circunstância: “o nosso caipira usa a fórmula *por amor de* para exprimir circunstância de causa.”

Segundo Almeida Baronas (2017), essas marcações podem ser constatadas por diversos fatores linguísticos que são: i) aspectos fonéticos



- iotização, rotacismo e alteração do V para B; ii) aspectos sintáticos - ausência de concordância nominal e verbal; e iii) aspectos lexicais - alterações de expressões (são os que já estão registrados nas cartas lexicais do atlas). Completa dizendo: é por meio desses elementos que se distancia do padrão da língua e são caracterizados como falar rural. Dessa forma, os aspectos analisados neste trabalho foram os fonéticos e os sintáticos.

Pode-se classificar, segundo a autora Mikaela Roberto (2016), que esses processos fonológicos são ocorrências que modificam os fonemas e os fones. No aspecto fonético, tem-se a iotização, um mecanismo de assimilação em que um som se incorpora com um ou mais elementos dos sons mais próximos. Exemplo disso é a troca do dígrafo lh pela semivogal i.

Outro processo é a substituição de líquida ou rotacismo que consiste na troca do l pelo r ou vice-versa, sendo considerado uma ocorrência muito comum e, por causa disso, esse processo é realizado com tanta frequência pelos falantes, sendo frequente essa troca, pois as líquidas compartilham muitos traços (Roberto, 2016).

Além disso, o aspecto de alteração consiste na troca das consoantes V pelo B. Para Cagliari (2002, p. 102,

apud Roberto, 2016, p. 123), esse é um processo que consiste na substituição, ou seja, quando “há a troca de uma articulação mais “frouxa” por uma que exige maior esforço”.

Já nos aspectos sintáticos tem-se a ausência de concordância nominal e verbal. Ocorre quando na realização da língua na forma oral o falante realiza sentenças que apresentam irregularidades nas combinações de número e gênero do sujeito e do verbo que é influenciado por diversos fatores, dentre eles, sexo, escolaridade, idade, nível social e lugar onde a pessoa mora (Navarro, 2012).

Tem-se o intuito de compreender o acervo de informações que possui o léxico rural, entendendo-se que,

[partindo] do pressuposto que o léxico é o domínio da língua que melhor retrata a visão de mundo, os valores, as crenças e os costumes de um povo, analisar o repertório lexical das localidades investigadas permitirá conhecer aspectos de natureza social, cultural e histórico dessas regiões. O registro e a descrição do acervo lexical dos falantes das áreas investigadas vão contribuir para ilustrar a realidade linguística dessas localidades em pauta de modo a favorecer e enriquecer os estudos no âmbito do léxico (Fernandes, 2021, p. 27).

Sendo assim, é de suma importância analisar e cartografar essas realizações regionais que estão presente na mesorregião do sertão do Ceará, pois, como afirma Martins (2014, p. 546),

[em] determinados grupos linguísticos um mesmo aparato pode receber nomes distintos, já que a forma de interpretar a realidade se modifica de acordo com cada grupo. E cada grupo pode ser reconhecido e diferenciado pela seleção que faz do repertório lexical, já que as escolhas do falante – durante o processo

comunicativo – não são por mero acaso. Elas são motivadas por condicionantes extralinguísticos que, por sua vez, propiciam a configuração da norma linguística e suas variações (Martins, 2014, p. 546).

Reconhecendo essas necessidades de construções linguísticas dos falantes que têm por intuito a interação comunicativa, busca-se, por meio das informações coletadas no ALSCE (Lima, 2019), mapear as diversidades dos léxicos no falar rural das regiões presentes no Atlas.

4. Análises e Resultados

A análise deste trabalho parte do pressuposto que os itens lexicais das cartas semânticos-lexicais apresentam realizações de marcas do léxico rural no meio urbano e a possível influência do falar rural para com o falar urbano.

A realização de construções linguísticas que as pessoas produzem cotidiana, constante e conscientemente, para gerar o mútuo entendimento da interação comunicativa

representa “exatamente esse esforço que instala na enunciação mecanismos que deixam explícitos (*sic*) a presença da diversidade linguística” (Mota, Paim e Cardoso 2018, p. 213).

Os dados linguísticos identificados foram expostos na tabela a seguir, discriminada entre aspectos fonéticos e morfossintáticos, constando o número da carta semântico-lexical.



Tabela 1 – Itens lexicais com variações fonéticas e morfossintáticas.

ASPECTOS FONÉTICOS	ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS
Granito /Granizo – L11	Curisco / Curisca – L07
Lebrina / Leblina – L14	O céu tá se abrindo, Tá casando a raposa – L12
Ensombrada / Enchombrada – L13	Amanhecendo o dia, Sol tá nascendo / Vem nascendo o sol – L18
Neblina / lebrina - L17	Boquinha da noite / entardecendo / De tardezinha - Carta L19
Jacá / Jacau – L26	Braço / braços do Carrinho, mão / mãos, Guidom / Guidão – L24
Vareda / Vereda – L30	Caminho / Um caminho, Picada / Uma picada – L30
Vareda / Vereda, Varge (vargem) – L31	Vesgo / Vesga, Olho atravessado / Olho trocado – L45
Ubre / úmbere / umbro / ubro / ubo. – L39 (fazer observação do plural)	Nó da garganta / Nó do pescoço / Nó do pirão – L48
Libélula / Libérula – L41	Perna torta, Deficiente físico, Perna cambota – L52
Pestana / Pestanhas – L43	Fala demais / Fala pelos cotovelos, Fala mais do que o homem da cobra – L58
Algueiro / Alguero / Argueiro / Arguero – L44	Bebo fi duma égua / Bebo pai d'égua – L62
Zanolho / Zanô / Zanoio / Zanoia / Zanoa, Caraolho / Caraô – L45	Te peguei / Brincar do podre – L70
Calcanhar / Carcanhá, Rejeito / Rejeto – L53	Esbaforido / Esbaforida, Barriga cheia / Bucho cheio – L75
Borrvalho / Borraio – L73	Comilão / Comilona – L76
Esbaforido(a) / Esbafarido(a), Empanturrado / panturrado, Fadigado / Afadigado – L75	

Fonte: ALSCE (2019)

Foram 16 cartas analisadas nos aspectos fonéticos e 14 nos aspectos morfossintáticos - perfazendo um total de 31 cartas lexicais analisadas.

4.1 Aspectos fonéticos

Os aspectos fonéticos mais recorrentes encontrados, segundo a definição de Roberto (2016), é o

rotacismo presente na carta L14 – Lebrina / Leblina, em que há uma troca de articulação consonantal com som fechado para uma com som aberto, ou seja, a troca do fonema /l/ pelo /R/. Essa ocorrência é possível observar também em L41 - Libélula / Libérula, na carta L53 - Calcanhar / Carcanhá e na L44 - Algueiro / Alguero / Argueiro / Arguero.

A mesma realização acontece na carta L17 - Neblina / Lebrina; porém, além do rotacismo, ainda ocorre uma assimilação consonantal na substituição entre os fonemas /n/ e /l/.

Outro fenômeno identificado é o de Assimilação fonética, em que há uma troca de sons semelhantes vocálicos ou consonantais, como na carta L11 – Granito / Granizo, troca das consoantes /t/ e /z/, em que o /z/ assimila o traço do /t/. Na L13 – Ensombrada / Enchombrada, ocorre o processo de sonorização assimilando a sonoridade entre /s/ e /S/. Nas cartas L30 – Vareda / Vereda e L31 – Vareda / Vereda, há a assimilação por substituição: a troca do /e/ pelo /a/; como também ocorre nas cartas L43 – Pestana / Pestanhas, troca consonantal do /n/ pelo /ø/, e L75 – nas lexias Esbaforido(a) / Esbafarido(a) em que a troca é do /o/ pelo /a/.

Na carta L26 – Jacá / Jacau, encontrou-se o processo fonológico de acréscimo de um fonema por

paragoge no final da palavra, como a semivogal /u/ no final da palavra Jacau. Já na carta L75, encontramos as lexias Fadigado / Afadigado em que o processo fonológico realizado foi a prótese onde ocorre a adição de fonema no início da palavra.

Outro fenômeno encontrado foi o processo fonológico de monotongação que pode ser verificado nas cartas L44, através das lexias Algueiro / Alguero e Argueiro / Arguero, e L53, através das lexias Rejeito / Rejeto. Nas duas cartas encontramos o apagamento da semivogal /j/, transformando os ditongos /ej/ em um monotongo. Já o processo de apagamento pode ocorrer por meio de consoantes e vogais como podemos perceber nas lexias Varge (vargem) (L31), / ubro / ubo (L39), Zanoia / Zanoa (L45) e Calcanhar / Carcanhá (L53).

Por fim, o processo fonológico de iotização em que o fonema /' / é apagado e substituído pelo som vocálico /i/. As cartas em que encontramos esse fenômeno foram L45, através de Zanolho Zanô e Caraolho / Caraô, e L73 – Borrvalho / Borraio.

Ainda é preciso ressaltar as lexias registradas nas cartas L39 (TETAS) e L45 (ZANOLHO), respectivamente. Na carta L39, além de encontrarmos um caso de síncope da lexia úbere



(Ubre), percebemos uma variação fonológica por assimilação (úmbere / umbro / ubro / ubo). Já na carta L45, além da iotização, verificamos um processo de derivação a partir da lexia Zanói, em que as lexias apresentam ora ditongo decrescente na penúltima sílaba (Zanoio / Zanoia), ora o seu apagamento (Zanoa).

4.2 Aspectos morfossintáticos

Quanto aos aspectos morfossintáticos, detivemos nosso olhar sobre quais elementos morfossintáticos foram mais utilizados para descrever o item lexical semasiologicamente descrito.

Diante das realizações analisadas, percebemos os seguintes aspectos: escolhas lexicais com ênfase em gênero, número, paráfrase, formas nominais, uso de locuções adjetivas, em artigos, advérbios e colocações pronominais.

As realizações de flexões de gênero foram verificadas nas cartas L07 - Curisco / Curisca; L45 - Vesgo / Vesga; L75 - Esbaforido / Esbaforida, Barriga cheia / Bucho cheio; e na L76 - Comilão / Comilona. É preciso ressaltar ainda que, na carta L07, temos um processo de alçamento fonético e, na carta L76, um processo de derivação sufixal para formação do feminino.

As flexões de número foram verificadas principalmente nas realizações da carta L24 - Braço / braços do Carrinho, mão / mãos. Já a variação das lexias Guidom / Guidão reforça uma dúvida sobre o fonema final dessa palavra, por ser de origem estrangeira.

Vale ressaltar ainda que, em algumas expressões morfossintáticas, temos um caso de aférese, fenômeno fonético caracterizado pelo apagamento da primeira sílaba da palavra como em “O céu tá se abrindo” na carta L12 e “Sol tá nascendo”, na carta L18.

As paráfrases foram identificadas nas cartas que os falantes usaram de referências culturais, os ditos populares, para responder ao inquérito, ficando evidente quando, na carta L12, o informante diz “Tá casando a raposa”, na L58, “Fala mais do que o homem da cobra” e na L62 “Bebo fi duma égua” e “Bebo pai d’égua”

As formas nominais estão bem presentes, principalmente nas formas do gerúndio como em L12 (O céu tá se abrindo, Tá casando a raposa), L18 (Amanhecendo o dia, Sol tá nascendo, Vem nascendo o sol) e L19 (Entardecendo), e nas do particípio como em L45 (Olho atravessado e Olho trocado) e L75 (Esbaforido / Esbaforida).

Encontramos também as realizações de uso de lexias com adjetivos

e locuções adjetivas objetivando especificar o substantivo em questão. Esse processo pode ser observado nas cartas L19 (Boquinha da noite), L24 (Braços do Carrinho), L48 (Nó da garganta / Nó do pescoço / Nó do pirão) e L52 (Perna torta, Deficiente físico, Perna cambota).

Os casos do uso de artigo para definir as lexias foram encontrados na carta L30 (Um caminho, Uma picada) e os casos de advérbios e locuções adverbiais, nas cartas L19 (De tardezinha) e L58 (Fala demais

/ Fala pelos cotovelos). Além disso, encontramos um caso de colocação pronominal com a expressão “Te peguei” para denominar a brincadeira pega-pega (L70).

Diante da análise realizada, constatamos que, além das marcas de ruralidades propostas por Almeida (2017), identificamos outras, tanto nos aspectos fonéticos, com base nos estudos de Roberto (2016), como nos aspectos morfossintáticos do processo de formação das palavras.

5. Considerações Finais

Estudar e compreender os fenômenos da língua é um processo árduo, pois ela é viva e está em constante transformação. Dia após dia, essas transformações vão gerando novas formas e as atuais já ficam em desuso, pouco estudadas e serão necessárias sempre novas análises para compreender essas evoluções. Todavia, pesquisar nessa área apresenta uma dificuldade, pois a busca por respostas torna-se uma caminhada turbulenta; os linguistas, em muitos casos, não entram em um consenso para a definição de teorias e conceitos.

Mesmo diante de disparidades, mas, de acordo com os dados coletados nas análises, conseguimos identificar lexias presentes no ALSCE

que se caracterizam e se enquadram nas definições descritas pelos autores que fundamentam esta pesquisa, ou seja, a hipótese de que o falar rural influenciou e influencia as construções lexicais, fonéticas e morfossintáticas do dialeto urbano foi comprovada; o objetivo principal, de identificar as marcas de ruralidade, foi alcançado, sendo possível constatar as lexias rurais nas cartas semântico-lexicais do atlas que foi construído por meio de inquéritos de falantes do meio urbano.

As marcas estão presentes, principalmente, nas variações fonéticas e fonológicas e na sintática, além do aspecto lexical que já foi registrado pelo próprio atlas; esses aspectos mostram a realização de construções



linguísticas dos falantes de determinadas comunidades e regiões em sua fala cotidiana, constante e conscientemente, com um único intuito: gerar o mútuo entendimento e uma interação comunicativa.

Diante de todo o processo, concluímos, portanto, que o falar rural influencia na construção de fala do

léxico urbano, pois gradativamente o léxico rural está sendo inserido e, consequentemente, mistura-se no meio urbano. Por meio desta pesquisa muitas outras podem ser realizadas e outros fenômenos linguísticos ainda podem ser mapeados tanto nesse trabalho como no Atlas Linguístico dos Sertões Cearenses.

6. Referências

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. Anhembí: São Paulo; 1920.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Atlas Linguísticos Regionais Brasileiros: itens lexicais sinônimos e parassinônimos. *Acta Semiotica et Lingvistica (ASEL)*, João Pessoa (PB), ano 35, v. 16, n. 1, p. 27-48, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARONAS, Joice. Elane. Almeida de.; Falar rural: é possível alterar uma tradição (?). **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017.

FERNANDES, Sania Fontoura. **Da trilha ao caminho: um estudo do rural e do urbano no léxico de falantes da região Sudeste do Brasil**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMG. Campo Grande, 2021.

LIMA, Fabiana dos Santos. **ALIG: o léxico na língua falada de Iguatu**. Repositório UFC, Fortaleza, 2015.

LIMA, Fabiana dos Santos. **ATLAS LINGUÍSTICO DOS SERTÕES CEARENSES (ALSCE)**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARINS, Luciene Gomes Freitas. **O léxico rural no Brasil Central: designações para “bruaca”**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), São Paulo, 43 (1): p. 545-560, jan-abr. 2014.

MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **FRASEOLOGIA NOS FALARES REGIONAIS BRASILEIROS**. Estudos Linguísticos e Literários, n. 60, Salvador: p. 107-120, UFBA, Bahia, 2018.

NAVARRO, Ana Maria Mattos. **CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O TRATAMENTO DIDÁTICO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ESCOLA**. 2012.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**; Apresentação de Ataliba T. de Castilho. São Paulo. Editora Nacional, 1974.

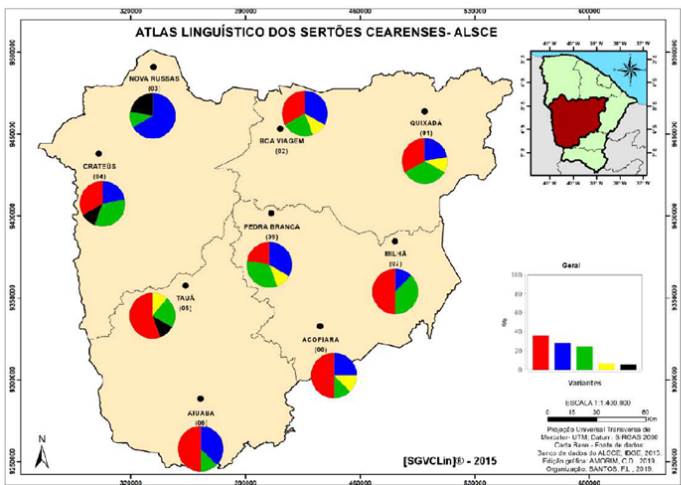
ROBERTA, Tania Mikaela Garcia. **FONOLOGIA, FONÉTICA E ENSINO: GUIA INTRODUTÓRIO**. / Mikaela roberto. 1ª ed., Parábola Editorial, São Paulo, 2016, p. 176.

ROMANO, Valter. Pereira. Balanço crítico da Geolinguística brasileira e a proposição de uma divisão. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 203-242, jul./dez. 2013.

SILVA, Naylson. LIMA, Fabiana. **OS ESTUDOS FRASEOLÓGICOS NAS CARTAS SEMÂNTICO-LEXICAIS DO ALSCE**. VII Seminário de Iniciação Científica (SEMIC), Faculdade do Maciço de Baturité (FMB), 2022.

ANEXOS

ASPECTOS FONÉTICOS



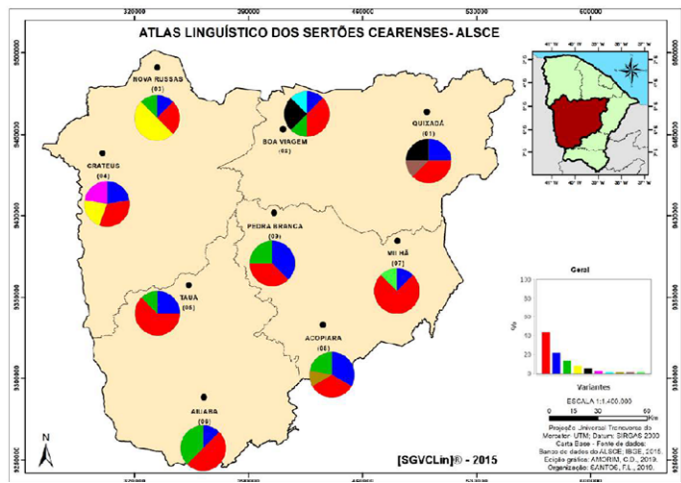
CARTA L39 - UBERE

80 - Em que parte da vaca fica o leite?

Legenda

- Úbere
- Teta (s)
- Peito (s)
- Scio (s)
- Marna (s)

Fonte: ALSCE 2019



CARTA L45 - ZANOLHO

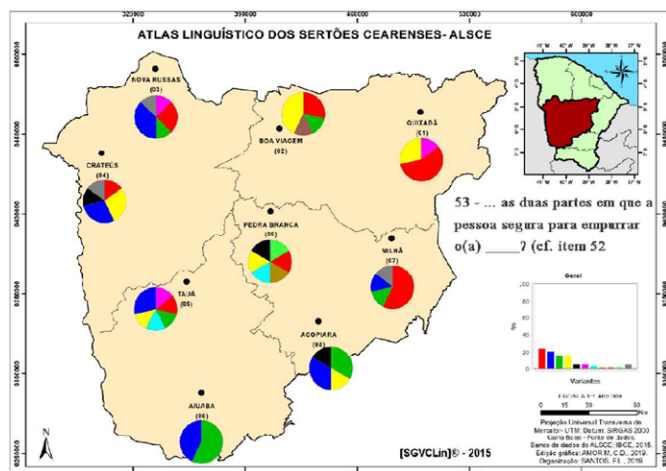
92 - ...a pessoa que tem os olhos voltados para direções diferentes? Completar com um gesto dos dedos.

Legenda

- Zanolho
- Verga/ Vesgo
- Zanolho
- Virolho
- Caraoelho
- Estrabismo
- Olho atravessado
- Olho trocado
- Estrábico
- Caolho

Fonte: ALSCE 2019

ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

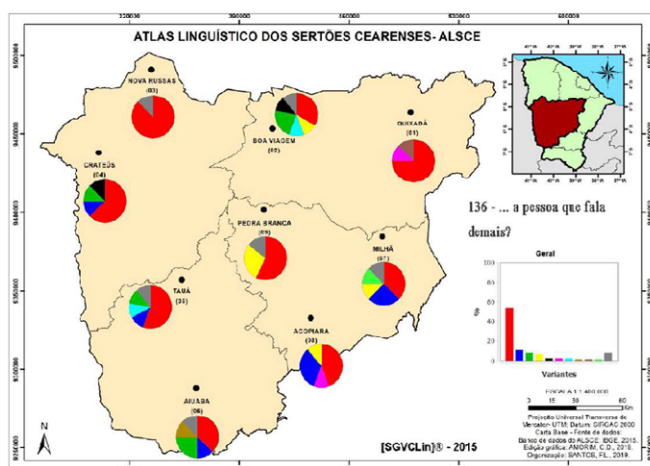


CARTA L24 - CABOS

Legenda

- Cabo/ Cabos
- Braço do carrinho/ Braços do carrinho
- Mão do carrinho/ Mão do carrinho
- Braço/ Braços
- Apoio
- Cuidão
- Alça
- Direção
- Acelhar
- Mão/ Mãos
- Outros

Fonte: ALSCE 2019



CARTA L58 - TAGARELA

Legenda

- Tagarela
- Faladeira/ Falador
- Fofoqueira/ Fuxiqueira
- Linguarudo
- Fala demais / Fala pelos cotovelos
- Língua solta
- Conversadeira/ Conversador
- Fala mais que o homem da cobra
- Zuadenta
- Fala mansa
- Outros

Fonte: ALSCE 2019

ORGANIZADORAS



MARIA DJANY DE CARVALHO ARAÚJO

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestre e Educação. Especialização em: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Docência do Ensino Superior; Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais. Licenciada em Letras: Português/Espanhol. Membro dos Grupos de Pesquisa: “Linguagem, Formação e Trabalho” (LIFT); “Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira” (GREPELE); “Ensino e Aprendizagem de Espanhol”; Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE *campus* Baturité. Email: djanyd.carvalho@ifce.edu.br
ID Lattes: 9373509074970241
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3474-7394>



ANNALIES BARBOSA BORGES

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda no PPGLETRAS da UFC. Mestra em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes do IFCE. Graduada em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/Literatura pela UECE. Integrante pesquisadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE *campus* Baturité. E-mail: annaliesprof@ifce.edu.br
ID Lattes: 5727155659230065
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8575-3478>



MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

Pós-Doutora em Educação. Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia e Letras Espanhol. Coordenadora de Gestão do PIBID Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité. Membro dos Grupos de Pesquisas GEPPES/JEPTRA/UECE e LEPEEM/IFCE.

E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

ID Lattes: 7547703657103821

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4054-7257>



SAMIRA SILVA LEÃO

NeuroEducadora

NeuroPsicopedagoga

Neuropsicóloga

Psicanalista

Mestre em Políticas e Administração de Educadores

Doutoranda em Psicologia Educativa

E-mail: leao.samira@ifce.edu.br

ID Lattes: 3573476628521722