



Carlos José Trindade da Rocha
Iracely Rodrigues da Silva
João Batista Santiago Ramos
Sylvia Maria Trusen

Estudos Antrópicos na
AMAZONIA



Colaborações em
pesquisas interdisciplinares

Vol.3



ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA



CONSTELAÇÕES DE SABERES

DIRETOR DA SÉRIE:

Prof. Dr. Abah Andrade (UFPB)

CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Dr. Abah Andrade (UFPB)

Profa. Dra. Ana Paula Buzetto Bonneau (UFRN)

Prof. Dr. Anderson D'Arc ferreira (UFPB)

Prof. Dr. Cristiano Bonneau (UFPB)

Prof. Dr. Edson Adriano Moreira (UFCEG)

Prof. Dr. Érico Andrade (UFPE)

Prof. Dr. Francisco Rômulo Diniz (UVA)

Prof. Dr. Gabriel Rezende (UFPB)

Prof. Dr. Hélder Machado Passos (UFMA)

Prof. Dr. Jaimir Conte (UFSC)

Prof. Dr. Jozivan Guedes (UFPI)

Prof. Dr. Marcelo Primo (UFS)

Prof. Dr. Marconi Pequeno (UFPB)

Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau (UVA)

Profa. Dra. Mariana de Almeida Campos (UFBA)

Profa. Dra. Mariana Fisher (UFPE)

Prof. Dr. Miguel Ângelo Oliveira do Carmo (UFPB)

Profa. Dra. Olgária Chaim Feres Matos (UNIFESP)

Profa. Dra. Patrícia Nakayama (UNILA)

Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite (UFPB)

Prof. Dr. Rogério Campos (UNILA)

Prof. Dr. Saulo Henrique Souza Silva (UFS)

Prof. Dr. Sérgio Luís Persch (UFPB)

Prof. Dr. Sílvio Rosa Filho (UNIFESP)

Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues (UFMA)

Prof. Dr. Ulisses Vaccari (UFSC)

Prof. Dr. Vitor Sommavilla (UFPB)

ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

COLABORAÇÕES EM PESQUISAS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 3

Organizadores

Carlos José Trindade da Rocha

Iracely Rodrigues da Silva

João Batista Santiago Ramos

Sylvia Maria Trusen



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos antrópicos na Amazônia: colaborações em pesquisas interdisciplinares [recurso eletrônico] / Carlos José Trindade da Rocha, Iracely Rodrigues da Silva, João Batista Santiago Ramos e Sylvania Maria Trusen (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.
v. 3 ; 486p.

ISBN 978-65-5272-105-1

DOI 10.22350/9786552721051

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Estudos antrópicos – Interdisciplinaridade – Amazônia. I. Rocha, Carlos José Trindade da. II. Silva, Iracely Rodrigues da. III. Ramos, João Batista Santiago. IV. Trusen, Sylvania Maria.

CDU 37.0115.2(811.3Amazônia)

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	

Apresentação	11
<i>Sylvia Maria Trussen</i>	

Culturas indígenas e tradicionais

1	23
Poéticas de mulheres indígenas da Amazônia: um mergulho na etnopoesia de Márcia Kambeba	
<i>Juliana Lara Melo de Oliveira</i>	
<i>Sylvia Maria Trussen</i>	

2	35
Memórias da desterritorialização e resistências de agricultores/indígenas em Tauari	
<i>Maria Rosângela da Silva e Silva</i>	
<i>Patrik Barros de Souza</i>	
<i>Myrian Sá Leitão Barbosa</i>	

3	53
Vozes da comunidade: as mulheres benzedeiros de Castanhal e a importância da medicina tradicional	
<i>Gleibson do Nascimento Silva</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	

4	69
Literatura infantil Munduruku: desconstruindo estigmas coloniais	
<i>Danilo Nascimento dos Anjos</i>	
<i>João Batista Santiago Ramos</i>	

5	93
Alteridade e tradição: uma análise do conto indígena "a pele nova da mulher velha" de Daniel Munduruku	
<i>Ianna Fossêca de Araújo Oliveira</i>	
<i>Sylvia Maria Trussen</i>	

6	113
Confeção de tipiti e os impactos na renda familiar na comunidade Murutipucu-Alto/Igarapé-Miri	
<i>Everaldo da Silva Costa</i>	
<i>Francinei Bentes Tavares</i>	

7

131

As mudanças climáticas, a proteção jurídica e a vulnerabilidade dos povos tradicionais da Amazônia

Lucas Pinheiro de Araújo

Alanna Gabrielly do Nascimento Gouveia

Paulo Roberto do Canto Lopes

Myrian Sá Leitão Barboza

8

149

Eita que agora até poesia indígena leio: uma experiência poético-pedagógica a partir de o lugar do saber de Márcia Wayna Kambeba

Leliane Aguiar da Silva

João Batista Santiago Ramos

Sylvia Maria Trusen

9

169

Desafios da taxonomia e terminologia de plantas medicinais

Iracely Rodrigues da Silva

Euzébio de Oliveira

Rosa Maria Rodrigues Lima

Elias Mauricio S. Rodrigues

Lucinaldo Bandtt

10

183

Resiliência cultural e sustentabilidade no quilombo das criolas: desafios e práticas na preservação do patrimônio sociobiodiverso

Wanderlan Montão da Silva

Paulo Roberto do Canto Lopes

11

205

Identidade quilombola e afroarquitetura nos quilombos pederneiras e pitimandeuá na Amazônia paraense

Jordana Silva Souza

Wanderlan Montão da Silva

Carlos José Trindade da Rocha

12

219

Vocabulário português-español de nombres de alimentos de la región norte del Brasil

Alissa de Cássia Coutinho da Silva

Ivan Pereira de Souza

Educação e Formação

13

243

Educação especial e tea em castanhal: perfil docente, estratégias pedagógicas e macroindicadores de qualidade

Maria Eduarda Matos Diomedes

Carlos José Trindade da Rocha

14	265
Pensamento computacional para acessibilidade digital de alunos surdos	
<i>Nívea Helena Melo da Silva</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	
<i>José Guilherme dos Santos Fernandes</i>	
15	279
Pedagogia da alternancia e a interface de itinerários formativos do proeja	
<i>Elida Patrícia Costa de Sena</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	
16	293
Olhar docente sobre a viabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil de Castanhal-PA	
<i>Maria Suellen de Souza Sá Ribeiro</i>	
<i>João Batista Santiago Ramos</i>	
<i>Madison Rocha Ribeiro</i>	
17	311
Formação docente para línguas adicionais/espanhol na Amazônia	
<i>Taciani do Socorro da Silva Lima</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	
18	325
Percepções de licenciando em educação do campo sobre identidade territorial e desafios de Abaetetuba-Pará	
<i>Edivaldo Rodrigues Dutra</i>	
<i>Eliana Teles Rodrigues</i>	
Saúde e sociedade	345
19	349
Memórias da hanseníase: vulnerabilidades e resiliência na velhice em Santo Antônio do Prata	
<i>Eduarda Rabelo Ramos</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	
<i>Eula Regina Lima do Nascimento</i>	
<i>João Batista Santiago Ramos</i>	
20	365
Mal-estar docente: estresse, identidade e desafios na educação inclusiva	
<i>Jernê Silva de Araujo</i>	
<i>João Batista Santiago Ramos</i>	
<i>Carlos José Trindade da Rocha</i>	

Questões sociais e teóricas

21 **385**

Tecnologia social em sinergia com economia solidária

Deliane Gaia Fontes

Carlos José Trindade da Rocha

João Batista Santiago Ramos

22 **399**

Autismo e alteridade: reflexões sobre a relação do “eu” e do “outro”

Mara Rita Araújo Lago

Sylvia Maria Trusen

Yomara Pinheiro Pires

23 **417**

O sentido da antropização: imersão, natureza e ethos afro-brasileiros

Assunção José Pureza Amara

Audineia Rodrigues de Oliveira

24 **431**

A samaumeira: símbolo de ancestralidade e sustentabilidade no quilombo Vila do Cacau/Colares-Pará

Telma Nazaré de Sousa Pereira

Carlos José Trindade da Rocha

Comunicação e tecnologia

25 **453**

Avaliação da usabilidade de sites de notícias: comparação entre grupos universitários da Amazônia e do sul do Brasil

Danilo Teixeira Lima

Flávio Rafael Trindade Moura

Rita de Cássia Romeiro Paulino

Marcos César da Rocha Seruffo

Informações sobre os organizadores **475**

Informações sobre os autores **477**

PREFÁCIO

*Carlos José Trindade da Rocha*¹

Honra-me sobremaneira prefaciá-lo livro “ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA: colaborações em pesquisas interdisciplinares”. Novamente, faço-o na atitude de professor colaborador do programa e membro da comissão organizadora da obra, posicionando-me como um aprendiz em constante descoberta, entre elas os diversos olhares investigativos, que capturam não apenas aspectos das ações humanas da região, mas também evidenciam a importância dos conhecimentos locais, visando estabelecer um vínculo mais profundo entre os leitores e as realidades locais. Os artigos provocam uma reflexão interdisciplinar sobre como as tradições podem influenciar a construção de um futuro sustentável.

Estruturada em temas como literatura indígena, educação e saúde, a coletânea enriquece o diálogo sobre as ricas diversidades culturais, tecnológicas e ambiental presentes na Amazônia Paraense. Essa ampliação de tópicos é especialmente relevante em tempos de crises globais, onde práticas e saberes ancestrais são fundamentais para o desenvolvimento de soluções justas e sustentáveis. A obra reafirma o compromisso com a ciência e conhecimento de saberes tradicionais na criação de novas estratégias que respondam às atuais necessidades da região e do mundo.

Além de ser referência como um acervo acadêmico, esta obra, se torna um ambiente vivo de crescimento para pesquisadores envolvidos, promovendo a troca de experiências e a confluência entre

¹ (PPGEAA/UFPA/CCAST; SEDUC/PA)

conhecimentos acadêmicos e a formação de sujeitos criativos investigativos. Assim, a coletânea não apenas registra ensaios, mas também se apresenta como um catalizador de transformação social, incentivando novas investigações que visam a justiça social, humana e ambiental.

Portanto, agradecendo a parceria entre os demais organizadores, reafirmo que o legado desta obra está na inspiração que oferece aos seus leitores, motivando ações de pesquisas que valorizem a rica herança cultural da Amazônia.

APRESENTAÇÃO

*Sylvia Maria Trussen*¹

Este é o terceiro volume publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA), o que reflete tanto a constância das pesquisas ali realizadas, como a solidez de uma trajetória iniciada, em 2017, na cidade de Castanhal, município próximo à capital do Pará. Com ele, estabelece-se já um conjunto de publicações que revela bem o perfil do Programa, dedicado à produção de conhecimento em diferentes campos, todos eles, porém, girando em torno da relação homem-ambiente, especialmente aquela situada no âmbito amazônico. Considerando, portanto, constituir esta obra parte integrante de percurso investigativo abraçado por docentes, discentes e técnicos, altamente preocupados com a urgência das questões antrópicas, em momento particularmente difícil para o planeta, vale repertoriar brevemente as publicações que o precederam.

O primeiro volume saiu em 2020, e contou também com a organização dos pesquisadores e docentes do Programa, Carlos José Trindade da Rocha e João Batista Santiago Ramos. O intuito inicial de fomentar a pesquisa dos alunos pesquisadores resultou em um conjunto valioso e sólido de trabalhos interessados na sistematização do conhecimento acerca dos processos de antropização e seus impactos na região. O segundo volume, lançado em 2022, foi organizado por José Guilherme dos Santos Fernandes e Yomara Pires, ambos igualmente docentes e pesquisadores do Programa. Como o primeiro, reuniu um conjunto de artigos resultantes de uma variedade de estudos, os quais

¹ (PPGEAA/UFPA/CCAST)

mantém como traço comum o foco na região amazônica, destacando os impactos homem-meio, na era do antropoceno. Constata-se, pois, com a publicação deste terceiro volume a conformação de uma coletânea, que dá testemunho da persistência deste Programa, e seu autêntico interesse na publicização de estudos que possam viabilizar a reflexão sobre o complexo panorama amazônico. Levando em conta, ademais, a complexidade da região, que envolve diferentes atores, com realidades e culturas diversas, atravessadas por relações de alteridades, mantém-se como traço do Programa, das suas reflexões e epistemologias, a colaboração interdisciplinar entre seus pesquisadores. Tal característica que figurou nos dois primeiros volumes é a que guia igualmente este que o leitor tem diante de si. Os diferentes textos aqui recolhidos oferecem ao leitor uma vasta perspectiva, que descortina panorama em que se lê desde a variedade de práticas culturais de valores ancestrais até inovações nos modelos de economia social e solidária, atravessando propostas de educativas inovadoras, e simultaneamente enraizadas nos valores locais.

A obra **Estudos Antrópicos na Amazônia: Colaborações em Pesquisas Interdisciplinares** é, assim, um convite à imersão na complexidade da Amazônia Paraense, um ecossistema único e vital, moldado por séculos de interações entre o ser humano e a natureza. Ao reunir pesquisas interdisciplinares, ela desvela as múltiplas faces da região, desde suas riquezas naturais e culturais até os desafios da relação humano-meio e humano-humano.

Defendemos, que as narrativas constroem e transformam nossa visão de mundo. Este livro nos convida, portanto, a repensar nossa relação com a Amazônia, seja como pesquisador acadêmico envolvido com a temática local, seja como leigo interessado em conhecer a intrincada teia de relações que moldam a região. Assim, os artigos foram

agrupados em quatro eixos: Culturas indígenas e tradicionais, educação e formação, saúde e sociedade, questões sociais e teóricas e comunicação e tecnologias.

Boa leitura e que esta jornada inspire reflexões e ações em prol da Amazônia e de todos que a habitam!

CULTURAS INDÍGENAS E TRADICIONAIS

A Amazônia, rica em sua biodiversidade e diversidade cultural, abriga um mosaico de culturas indígenas e tradicionais que guardam conhecimentos ancestrais profundos sobre o ambiente e a vida em harmonia com a floresta. Pesquisas colaborativas em estudos antrópicos, realizados em parceria com essas comunidades, emergem como uma ferramenta crucial para a compreensão e valorização dessas culturas, ao mesmo tempo em que promovem a gestão sustentável dos recursos e o empoderamento dos povos originários.

As pesquisas agrupadas neste eixo “**Culturas indígenas e tradicionais**”, exploram a importância das pesquisas colaborativas na interface entre antropologia e culturas indígenas e tradicionais na Amazônia Paraense, destacando os desafios, as metodologias e os impactos positivos dessa abordagem para a construção de um futuro mais justo e sustentável na região.

As autoras Juliana Lara Melo de Oliveira e Sylvania Maria Trusen, no texto “**Poéticas de mulheres indígenas da Amazônia: um mergulho na etnopoética de Márcia Kambeba**”, discorrem sobre a literatura indígena da Amazônia, acentuando que, apesar de sua importância, ainda enfrenta dificuldades em ser reconhecida. A pesquisa foca na obra da autora indígena Márcia Kambeba, analisando poemas, e abordando a inclusão da produção indígena nas escolas bem como sua valorização para diversidade cultural. O objetivo é destacar a relevância dessa literatura para debates sobre os impactos da antropização na Amazônia.

Maria Rosângela da Silva e Silva, Patrik Barros de Souza e Myrian Sá Leitão Barboza, no texto “**Memórias da desterritorialização e resistências de agricultores/indígenas em Tauari**”, refletem sobre conflitos territoriais na Amazônia que levaram à desterritorialização de famílias, causando impactos sociais e econômicos devido à falta de

políticas públicas e omissão do Estado em Tauari. Para os autores, as gerações atuais desconhecem as razões por trás das mudanças sofridas por seus ancestrais. Assim, buscam relatar a trajetória dos agricultores/indígenas de Tauari, destacando a importância das memórias populares para entender o contexto de sua desterritorialização, enfatizando o papel das memórias na construção de identidade e preservação cultural.

No texto **“Vozes da comunidade: as benzedoras de Castanhal e a impotência da medicina tradicional”**, de Gleibson do Nascimento Silva e Carlos José Trindade da Rocha, se destaca o papel crucial das benzedoras na saúde popular, destacando seus saberes sobre plantas medicinais e rituais de cura. A prática, transmitida oralmente e muitas vezes familiar, envolve o uso de plantas, rezas e gestos. Defendem que as benzedoras são valorizadas por oferecerem um serviço gratuito e acessível, especialmente em comunidades com dificuldades de acesso à saúde formal.

O artigo **“Literatura infantil Munduruku: desconstruindo estigmas coloniais”**, de Danilo Nascimento dos Anjos e João Batista Santiago Ramos analisa a obra Kabá Darebu de Daniel Munduruku, a qual apresenta a cultura indígena sob a perspectiva de uma criança. A pesquisa destaca como a narrativa infantil de Munduruku, buscando desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, e defendendo a utilização da ludicidade para transmitir conhecimentos, promove uma visão mais inclusiva e menos discriminatória.

Lanna Fonsêca de Araújo Oliveira e Sylvia Maria Trusen, por seu turno, no artigo “As relações de alteridade no conto indígena brasileiro de Daniel Munduruku, ‘A pele nova da mulher velha’”, refletem sobre as relações de alteridade no conto “A pele nova da mulher velha” de Daniel Munduruku. Registram a necessidade de maior emprego da

literatura indígena no contexto escolar, e defendem a riqueza e o caráter literários do texto, constatáveis na construção da obra, em que se articulam elementos da cultura indígena. A pesquisa se baseia em autores como Candido, Bueno, Petit, Bakhtin, Viveiros de Castro, Dorrico e Munduruku.

O texto **“Confecção de tipiti e os impactos na renda familiar na comunidade Murutipucu-Alto/Igarapé-Miri”**, de Everaldo da Silva Costa e Francinei Bentes Tavares, investiga a contribuição da confecção de tipitis na renda de agricultores familiares em Murutipucu-alto, Igarapé-Miri. Através de entrevistas e questionários com seis famílias, revelando que a renda do tipiti tem um peso significativo na renda familiar total durante o período estudado.

Lucas Pinheiro de Araújo, Alanna Gabrielly do Nascimento Gouveia, Paulo Roberto do Canto Lopes e Myrian Sá Leitão Barboza, no texto sobre **“As mudanças climáticas, a proteção jurídica e a vulnerabilidade dos povos tradicionais da Amazônia”**, fazem tessituras sobre as mudanças climáticas estão impactando severamente a Amazônia, afetando a subsistência e a saúde das comunidades tradicionais. A escassez de recursos e o aumento de doenças forçam migrações e conflitos. Defendem, que é crucial reconhecer a importância dessas comunidades na preservação da floresta e implementar políticas públicas que protejam seus direitos e garantam a continuidade de suas culturas e do ecossistema.

O texto **“Eita que agora até poesia indígena leio”**: uma experiência poético-pedagógica a partir do lugar do saber de Márcia Wayna Kambeba”, de Leliane Aguiar da Silva, João Batista Santiago Ramos e Sylvia Maria Trussen, investiga o potencial da literatura indígena, através do livro *O Lugar do Saber* de Márcia Kambeba, para aproximar leitores privados de liberdade à leitura literária. Utilizando sequências

didáticas, a pesquisa coletou dados em turmas de leitores da Unidade de Custódia de Castanhal. Os resultados sugerem que experiências poético-pedagógicas que promovem a literatura indígena e valorizam os saberes tradicionais aprimoram o letramento literário, adotando uma perspectiva ameríndia.

No texto **“Desafios da taxonomia e terminologia de plantas medicinais”**, Iracely Rodrigues da Silva, Euzébio de Oliveira, Rosa Maria Rodrigues Lima, Elias Mauricio S. Rodrigues e Lucinaldo Bandtt, buscam refletir sobre os desafios da utilização de nomenclaturas vernacular e científica em estudos interdisciplinares sobre plantas medicinais, especialmente em regiões tropicais de alta biodiversidade. O objetivo é analisar como essas diferentes formas de nomear as plantas afetam a pesquisa e a identificação, com implicações para a conservação e valorização do conhecimento tradicional na Amazônia.

Wanderlan Montão da Silva e Paulo Roberto do Canto Lopes no texto intitulado **“Resiliência cultural e sustentabilidade no quilombo das Criolas: desafios e práticas na preservação do patrimônio sociobiodiverso”**, mergulham na complexa teia de relações entre cultura, meio ambiente e comunidade no contexto quilombola que emerge como um microcosmo onde a resiliência cultural se entrelaça com a luta pela preservação do patrimônio natural e cultura para a construção de um futuro mais justo, equitativo e ambientalmente responsável para todas as comunidades tradicionais do Brasil.

No texto **“Identidade quilombola e afroarquitetura nos quilombos Pederneiras e Pitimandeuca na Amazônia Paraense”**, dos pesquisadores: Jordana Silva Souza, Wanderlan Montão da Silva e Carlos José Trindade da Rocha; revela a relação intrínseca entre afroarquitetura, cultura e identidade em comunidades quilombolas, destacando a influência da ancestralidade africana na arquitetura local,

a persistência de elementos tradicionais nas moradias, enfatizando a necessidade de profissionais qualificados e a construção de um futuro antropizado inclusivo e representativo.

Alissa de Cássia Coutinho da Silva e Ivan Pereira de Souza, no texto: **“Vocabulário português-español de nombres de alimentos de la región norte del Brasil”**, propõem um vocabulário bilíngue português-espanhol de alimentos da Região Norte do Brasil, enfatizando sua aplicação no ensino de espanhol. Destaca a importância da diversidade linguística na educação e a seleção adequada de unidades lexicais. O vocabulário criado é classificado como um dicionário especial, voltado para a gastronomia regional, visando atender às necessidades dos estudantes. A obra defende o uso de dicionários como instrumentos pedagógicos essenciais no processo de ensino-aprendizagem

1

POÉTICAS DE MULHERES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA: UM MERGULHO NA ETNOPOESIA DE MÁRCIA KAMBEBA

Juliana Lara Melo de Oliveira

Sylvia Maria Trusen

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia (Manoel de Barros, 2015 p. 39).

Introdução

Existe uma urgência na pauta das temáticas relacionadas às questões indígenas que vêm ganhando espaço, mas ao mesmo tempo são ainda negligenciadas na sociedade. As discussões dentro e fora da academia sobre os povos originários da Amazônia tomam espaço, e esses sujeitos buscam também alicerce em seu lugar de existência/fala, este que lhes foi negado desde a colonização.

Nesse sentido, estudos e pesquisas voltaram-se a essa discussão com cada vez mais protagonismo dos ameríndios. Porém, a realidade dos últimos anos reanimou o racismo contra os povos indígenas. A respeito disso, Krenak *et al* (2019) tratam da falta de discussão sobre o tema pelas academias, ou seja, pela universidade, especialmente sobre o protagonismo indígena, e ainda sobre a quase inexistência do debate sobre o racismo contra os povos originários, em campos como o da própria antropologia.

Ainda assim, há uma crescente discussão dos temas em outras áreas, como nos estudos literários, interculturais, e mesmo na psicanálise. Exemplo disso é a obra *Literaturas da Floresta* de Lúcia Sá (2012) que fala sobre o racismo contra os povos indígenas. Já Maurano e

Sirelli (2018) no artigo *Função e Campo do Recalque e do Luto no Contexto da Cultura: reflexões sobre o racismo, o banzo e o blues*, trazem a discussão sobre o racismo a partir da concepção de memória em Freud e avaliam os efeitos do recalque em fenômenos como o racismo.

Nesta seara, verifica-se o lugar do sujeito indígena, em específico o das mulheres, e de sua produção poética como força potente para a retomada desse lugar, bem como para a resistência de seus direitos e a preservação de suas culturas que se abrigam em grande parte no solo amazônico. Neste âmbito, vale a investigação sobre as etnopoemas da autora indígena Márcia Kambeba com o objetivo de ilustrar como sua poesia toma espaço e desfaz a visão errônea que ainda persiste sobre os povos indígenas, através da voz de uma mulher que representa demais vozes de mulheres ameríndias na luta dos originários da Amazônia. No recorte, utilizou-se o pensamento de alguns autores indígenas, dentre eles, Aílton Krenak e Eliane Potiguara, além de autores não indígenas e a própria escritora Márcia Wayna Kambeba, que é autora, geógrafa, artista e ativista indígena residente no Pará cujas poesias tratam das vivências e culturas indígenas, principalmente do povo Omágua/Kambeba e são alvo das investigações dessa pesquisa. A pesquisa, portanto, situa-se no campo da investigação qualitativa, descritiva e bibliográfica, pela qual os referenciais dão suporte à análise dos etnopoemas.

Existência das mulheres indígenas na Amazônia

Nesse início de discussão, é necessário tracejar o sujeito ao qual a pesquisa se refere e visões a respeito do indígena, que culminaram nas narrativas e modos pelos quais passou-se a conhecer e reconhecer (ou não) o indígena. Para Neves (2008), a visão eurocêntrica que se tem da

Amazônia e dos povos indígenas condenou ao esquecimento, os conhecimentos tradicionais das culturas desses povos.

Por outro lado, e atentando a problema ainda mais espinhoso, o sujeito aqui discutido é designado pelo signo “mulher”. Isso acarreta outras dificuldades em uma sociedade na qual impera a violência e o racismo contra esses corpos. Para este lugar então determinado socialmente, as mulheres indígenas sofrem dupla violência e violação de seus direitos, porém, há uma crescente e constante luta contra as formas neocoloniais de opressão desses indivíduos que transcendem a visão colonizadora e colocam-se no espaço de resgate da alteridade que lhes concerne. Para isso, os povos originários utilizam-se de meios onde a pena é substitutiva da flecha, enveredando por uma reeducação e reescrita das narrativas e histórias dos ameríndios, e como decorrência, pode-se constatar então cada vez mais vasta produção literária de mulheres indígenas.

As histórias recontadas sob a ótica do próprio ser indígena ganham, portanto, relevância e significado, na medida que revelam a alteridade dos povos, e podem igualmente servir à educação sensível à existência do outro, tão necessário e importante quanto indivíduo proveniente de cultura semelhante ou distinta.

Vale nesse sentido, ressaltar que a maioria das culturas indígenas têm ainda uma relação de respeito para com os demais seres vivos e com o globo terrestre, onde vivemos. Um exemplo dessa perspectiva pode ser visto em Eliane Potiguara (2018) em seu livro “Metade Cara, Metade Máscara” quando escreve sobre a relação dos povos indígenas com a terra. A autora destaca:

Um território não é apenas um pedaço ou uma vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de culturas, de tradições. É um espaço verdadeiramente ético, não é apenas um espaço físico como muitos políticos

querem impor. Território é quase anônimo de ética e dignidade (Potiguara, 2018, p. 119).

Ainda neste texto, Eliane Potiguara explica a representação das mulheres indígenas. A autora explica que a mulher indígena tem papel fundamental, representa a harmonia do planeta e a proteção de todos. Sobre a violência, Eliane cita que “a mulher, intuitivamente, protege os seios e o ventre contra seu dominador e busca forças nos antepassados e nos espíritos da natureza para a sobrevivência da família” (Potiguara, 2018, p. 46). As mulheres, então, sofrendo violências e violações em seus corpos e mentes desde a colonização até o presente.

Sobre a violência, Márcia Kambeba (2023, p. 24) em sua obra “De almas e águas kunhãs” também fala sobre as mulheres indígenas. Segundo a escritora, deve-se evitar até mesmo repassar através de histórias os discursos e termos que marcam essa violência contra as mulheres, mesmo que esse discurso seja para reivindicar pertencimento. Assim, obras como as da autora, que trazem as reflexões em uma visão de alteridade e justiça para com os povos originários são de grande valor e precisam ser incluídas não apenas nos livros, mas nas aulas dos professores e na reeducação dos discursos.

Kambeba explica a respeito de uma expressão conhecida por seu povo: “minha avó foi pega no laço”, que diz respeito a um ato de violência que acontecia com muitas mulheres indígenas. “Nascemos da barriga dessa barbárie e muitas vezes contamos essa história com sorriso no rosto, criando uma cena romântica, naturalizando uma brutalidade sofrida por muitas de nossas ancestrais” (Kambeba, 2023, p. 24). Portanto, a autora explica que a reivindicação da ancestralidade através dessas histórias não é algo bom, mas sim relembra um passado que precisa ser desromantizado, pois foi marcado por um caminho de violências na vida dessas mulheres indígenas.

Em contrapartida, existe na cultura herdada a partir da modernidade, um lugar específico determinado ao que se entende por tudo o que diz respeito à feminilidade, características essas mais encontradas ou conferidas às mulheres. Segundo Kehl (2008, p. 36) em sua obra *Deslocamentos do Feminino*, o sujeito da modernidade não apenas foi neurotizado pelas operações de recalque, necessárias ao ingresso na cultura moderna, como também precisou incorporar um modelo de família, que designava um lugar específico para a mulher. Com efeito, segundo a psicanalista e filósofa, a família nuclear e o lar burguês - tributária da criação de um padrão de feminilidade que sobrevive ainda hoje -, cuja principal função, como veremos, é promover o casamento, *não entre a mulher e o homem, mas entre a mulher e o lar* (Kehl, 2008, p. 44).

O que cabe reconhecer é a partir de quais perspectivas todo o aparato da modernidade enlaçado ao pensamento colonizador foram construídos e são ainda repetidos no contexto atual. É preciso identificar a partir desse meio que, nem todas as culturas sucumbiram a esse aparato. Culturas de diversas etnias e as mulheres indígenas, para citar apenas o exemplo que nos confere, aprenderam a resistir e colocar-se dentro dessa estrutura rechaçando suas formas de controle. Assim, os povos originários da Amazônia contam, narram, e escrevem suas formas de luta, assim se inscrevem na sociedade onde as mulheres têm um papel importante para todas as outras mulheres e para cada etnia existente.

Kambeba (2018) destaca que há dificuldades quanto a produção literária indígena no mercado editorial, e tais dificuldades aumentam quando se trata de uma mulher. Além disso, mesmo nas escolas essa literatura ainda não se encontra inserida como deveria de acordo com a lei vigente nº 11.645 de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas em todo o currículo escolar.

Concernente a isso, a autora Kambeba compreende o uso da poesia como uma importante ferramenta didática e salienta que os povos indígenas sempre buscaram “poetizar suas vivências” (Kambeba, 2018, p. 41). Logo, existe uma questão de alteridade nas narrativas ameríndias, que utilizam de suas cosmologias em suas estórias colaborando também na alteridade entre os gêneros compreendidos de modo diferente em cada existência étnica. Essa investigação antropológica a respeito da compreensão dos gêneros dentro das culturas ameríndias não será aprofundada a título de manter o foco do trabalho.

Dessa forma, cumpre analisar alguns poemas de Márcia Kambeba para compreender onde e como inserem-se as temáticas citadas aqui como relevantes para a luta e sobrevivência dos povos. Logo, constata-se que, conforme propõe a autora, o uso das etnopoemas nas salas de aula, promovendo educação sensível, contribuem para uma ética que leve em conta as relações de alteridade entre os diferentes gêneros literários, como também entre os povos, culturas e costumes. Além disso, o lugar designado aos originários e às mulheres indígenas e sua substancial importância para compreender sua relevância para a educação sensível e atenta às relações de alteridade entre as culturas, bem como para instruir quanto à luta e necessária sobrevivência dos povos.

A etnopoesia de Márcia Kambeba

Há nas poesias de Márcia Kambeba uma forte relação com a terra e com os elementos da natureza que destacam a importância de trabalhar-se com seus saberes, nesse caso, expressos na poesia, para a Amazônia. Segundo Silva (2021) a mulher possui a capacidade de gerar e nutrir em seu corpo um outro ser e é, por essa capacidade, naturalmente mais afetiva e cuidadosa com o outro (Silva, 2021, p. 33). Por isso mesmo,

há uma forte relação dos povos e das mulheres indígenas com a terra e com a sensibilidade bem como com a alteridade no meio.

Os povos originários referem-se a terra ainda como “mãe terra”, por ser grande protetora e berço dos indígenas. Assim, nas etnopoemas da autora estudada e em sua Literatura é possível encontrar as características dos seus conhecimentos ancestrais, assim como compreender a relação que o próprio ser humano parece ter perdido com a natureza a partir do advento da modernidade, mas que os originários preservaram. Algumas dessas questões estão no poema “Intervenção Humana” a seguir, retirado da obra *O Lugar do Saber: série saberes tradicionais*.

Intervenção Humana

No território em que habita,
O homem com o ser animal,
De todos é o mais perigoso,
Pelo seu diferencial.

É dotado de inteligência,
Tem o domínio da ciência,
É um ser sensacional,
Homem de grande sapiência.

Domina a fala e a escrita,
Constrói a morada onde habita
Defensor da ética e da moral,
Faz o bem e faz o mal.

Mas, destrói a natureza sem pena
E, nessa intervenção humana,
Contribui para um desastre total.
Não destrua tua vida.
Pensas que és imortal?
(Kambeba, 2021, p. 89).

No poema, é descrita a capacidade do homem de fazer o bem, ou seja, os domínios de linguagem e escrita, as produções e capacidades, mas também fazer o mal, causando danos à natureza. O homem (ser humano) tem sua inteligência, mas é incapaz de refletir sobre suas relações com a natureza e sobre suas ações como parte dela integrante. Provoca, assim, a degradação de seu ambiente e não se identifica como um “outro”, mas como único, inclusive, única humanidade em seu meio.

Assim, a autora utiliza sua voz poética para denunciar os problemas ambientais causados pela antropização, a intervenção sem consciência do homem no ambiente, e o mau uso do que se entende por “recursos naturais”. Com isso, faz perceber também que a formação de indivíduos na escola é o principal meio para transformar as percepções e ampliar a visão sobre a alteridade com os povos e com a natureza, o que pode ser apreendido com os indígenas, atentando ao cuidado com a preservação. Segundo Melo e Silveira (2020, p. 272), os grupos que são desviados do modo de cultura considerado aceito por um povo dominante são considerados “estranhos”.

Nota-se, por outro lado, que o racismo contra os povos indígenas ainda persiste, e que há necessidade de inclusão dessa temática nos currículos das escolas e das universidades. É oportuno agora analisar outro poema da autora, que consta no livro “Ay Kakyri Tama [Eu moro na cidade]”, e revela os aspectos de resistência dos povos originários.

Ay Kakyri Tama

[Eu moro na cidade]

Eu moro na cidade

Esta cidade também é nossa aldeia

Não apagamos nossa cultura ancestral

Vem, homem branco, vamos dançar nosso ritual

Nasci na Uka sagrada

Na mata por tempos vivi

Na terra dos povos indígenas

Sou Wayna, filha de Aracy

Minha casa era feita de palha

Simple, na aldeia creci

Na lembrança que trago agora

De um lugar que nunca esqueci

Meu canto era bem diferente

Cantava na língua Tupi

Hoje, meu canto guerreiro

Se une aos Kambeba, aos Tembê, aos Guarani

Hoje no mundo em que vivo

Minha selva em pedra virou

Não tenho a calma de outrora

Minha rotina também já mudou

Em convívio com a sociedade,

Minha cara de “Índia” não se transformou

Posso ser quem tu és

Sem perder que meu sou

Mantenho meu ser indígena.

Na minha identidade.

Falando da importância do meu povo

Mesmo vivendo na cidade.

(Kambeba, 2018, p. 24).

No poema é descrita a ancestralidade e vivência dos povos na aldeia, que também acontece na cidade, junto ao preconceito aí sofrido.

Nos poemas de Kambeba, também é possível notar que os recursos poéticos estão alinhados aos sentidos pretendidos por ela. Assim, há uma musicalidade presente nos poemas e a escolha das palavras contribui ao valor semântico.

Candido (2006, p. 37), em sua obra a respeito do estudo do poema, traz que todo poema tem sua sonoridade e expressões que podem ser captadas por outros recursos, principalmente pelo valor semântico. Nesse sentido, pode-se atribuir o valor semântico que a autora tenta trazer através das expressões que evocam pertencimento, a exemplo dos pronomes possessivos empregados para reforçar sua relação com suas origens: “minha identidade”, “minha casa era feita de palha”, “meu canto” e “minha cara de “índia”. Percebe-se então que a ideia de pertencer não está ligada somente ao local físico, mas está no ser indígena.

Além do racismo contra os povos, é possível notar que também ocorrem denúncias ao racismo ambiental e a injustiça ambiental, conceitos incorporados à realidade do Brasil. Silva (2012) discute em sua pesquisa sobre racismo ambiental e injustiça ambiental e o uso desses conceitos no Brasil:

Evidenciava-se assim a existência de situações de injustiça ambiental, significando que, em sociedades desiguais, são os grupos racialmente discriminados e as populações de baixa renda – enfim, grupos vulneráveis e marginalizados – a arcar com a carga mais pesada dos danos ambientais gerados pelo desenvolvimento (Silva, 2012, p. 88).

Assim, na quinta estrofe do poema acima citado é expresso “Hoje no mundo em que vivo/ Minha selva em pedra virou/ Não tenho a calma de outrora” que demonstramos como os povos são retirados de seus territórios e lançados para locais de vulnerabilidade nas cidades,

empurrados cada vez mais para as periferias enquanto suas terras viram grandes empreendimentos geradores de lucro.

Ainda de acordo com Silva (2012, p. 96), esse racismo naturaliza o fato de que os espaços ocupados por comunidades são desertificados e devem ser utilizados para projetos de desenvolvimento, fazendo com que pareça natural que algumas comunidades desapareçam para dar lugar aos projetos lucrativos. Dessa forma, os poemas de Márcia Kambeba demonstram uma sensibilidade e seriedade com questões importantes para a preservação da Amazônia, para a dignidade dos povos originários e para as lutas por justiça ambiental.

Conclusão

Este estudo sobre a potência da literatura produzida por Kambeba deixa clara a importância da literatura produzida por mulheres indígenas, e como deve-se encarar questões tais como a urgência de efetiva inclusão dessas literaturas no ensino na educação básica e superior, na medida que poetizam conhecimentos sobre os povos ameríndios.

Além das questões citadas, as literaturas das mulheres indígenas têm um papel fundamental na transmissão das culturas originárias, valor da Amazônia e sua preservação. E ainda são capazes de falar sobre o racismo bem como a violência contra essas mulheres. Sendo assim, acredita-se que a exploração dessas literaturas seja essencial em solo amazônico para criar espaços promovedores de uma ética atenta à alteridade. Esse debate começa mesmo na educação sensibilizada, no contexto das salas de aula. Portanto, a pesquisa tentou demonstrar a importância das literaturas das mulheres indígenas, através da etnopoética da representante do povo Omágua/Kambeba, Márcia

Kambeba, e apontar novas discussões que ora possam surgir a partir daqui.

Referências

BARROS, Manoel de. **Meu Quintal é maior que o mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 164 p.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakiri Tama: eu moro na cidade**. 2. ed. São Paulo: Jandaíra, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 72 p.

MAURANO, Denise; SIRELLI, Nilda Martins. Função e campo do recalque e do luto no contexto da cultura: Reflexões sobre o racismo, o banzo e o blues. **Revista Ágora - Estudos em Teoria Psicanalítica**. v. XXI, n. 2, p. 158-168, 2018.

MELO, Arlen Maia de; SILVEIRA, Gilvando Souza. Diálogos entre Alteridade e Ecologia Política: Conceitos e Implicações do(s) espaço(s) do(s) Outro(s). In: RAMOS, João Batista Santiago; ROCHA, Carlos José Trindade da. **Estudos antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 267-278 p.

NEVES, Lino João de Oliveira. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES: Novos mapas para as ciências sociais e humanas**. Coimbra, n. 2, 1-6 p. 2008.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 3 ed. Rio de Janeiro: GRUMIN Edições, 2018. 160 p.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da floresta**: textos amazônicos e cultura latino-americana. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2012.

SILVA, Adson Manoel Bulhões da. **A alma humana e os sentidos do feminino em Edith Stein**: um olhar para a Amazônia. 2021, 180 f. Tese (Doutorado em sociedade e cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas: Parintins, 2021.

2

MEMÓRIAS DA DESTERRITORIALIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS DE AGRICULTORES/INDÍGENAS EM TAUARÍ

Maria Rosângela da Silva e Silva

Patrik Barros de Souza

Myrian Sá Leitão Barbosa

Introdução

A demarcação dos territórios indígenas é a efetivação jurídica ao usufruto do direito à terra, bem como um instrumento de extrema importância para a preservação, reafirmação e valorização étnica desses povos (Guatelli, 2022). Entretanto, este processo está longe de ser tranquilo e pacífico, pois as trajetórias de indígenas e colonos repetidamente se cruzam e entrelaçam-se pelo direito ao território, o que incorre em contínuas situações de conflito.

Os sujeitos envolvidos nos conflitos territoriais têm vivenciado expropriação e violência no campo (Guatelli, 2022). Esses movimentos têm provocado um processo de desterritorialização de muitas famílias de baixa renda, que estão perdendo consideravelmente parte de suas práticas culturais e seus espaços de atuação, debilitando sua autonomia familiar (Souza; Bispo, 2023).

Nessa perspectiva, visamos pôr em destaque trajetórias de sujeitos que, comumente, vão desaparecendo da história oficial, “expurgados” da memória, como forma de serem esquecidos ou silenciados pelo sistema hegemônico de ocupação territorial. Compreende-se que os conflitos e os processos de desterritorialização afetam diretamente a identidade cultural e social dos indivíduos, que se situam no espaço citado acima, e deixam marcas não saudáveis em suas memórias, que

jamais se apagam, perpetuando-se na temporalidade. É necessário a rememoração desses fatos em trabalhos de cunho acadêmico para que a história seja contada por outros prismas, em que a memória e a trajetória de sujeitos subalternizados não caiam no esquecimento histórico (Del Roio, 2018; Molina; Ichikawa; Angnes, 2022).

O objetivo deste estudo é relatar parte da trajetória dos agricultores de Tauarí e ressaltar a importância das memórias populares no entendimento do contexto de sua desterritorialização. Compreender os impactos sobre a população, atrelando o conteúdo memorialístico aos relatos informais de moradores da colônia, fundamentados na literatura vigente.

Trata-se de um estudo qualitativo, com relatos de experiências no modelo memorialístico dos acontecimentos vivenciados na colônia Tauri, no município de Garrafão no Norte/PA. A pesquisadora utilizou a narrativa memorialística, para narrar os fatos de dentro do fenômeno, além disso, foi utilizada a história oral de alguns ex moradores, coletadas por meio de conversas informais. Estes relatos foram construídos através de rodas de conversas informais, em que o assunto era levantado pela pesquisadora e as memórias iam sendo compartilhadas e combinadas às suas lembranças pessoais. Para analisar tais relatos, foram utilizados livros e artigos científicos que discorrem sobre a temática. Como resultado, pretendeu-se mostrar a importância da memória, como ferramenta para auxiliar na construção da identidade e assim mostrar para as gerações futuras o modo de vida ancestral.

Desterritorialização na Amazônia

A Amazônia brasileira tem sido foco de inúmeros, recorrentes e violentos conflitos por território, os quais envolvem distintos atores

como madeireiros, garimpeiros, indígenas, posseiros, etc., Tais conflitos prolongam-se, sem resolução, no tempo e no espaço, ceifando esperanças e inúmeras vidas. Desde os tempos mais remotos, há um processo desigual de expropriação do campesinato que, em muitos casos, gera conflitos e violência no campo. E este problema se acentua ainda mais quando o recorte espacial é o estado do Pará, como se observa na literatura (Martins, 2001; Brito, 2017; Nahum, 2013).

De acordo com Haesbaert (2004) é necessário saber detalhes do território em questão, para posteriormente compreender os processos que o envolvem. Segundo o autor, a perspectiva geográfica enfatiza o território em múltiplas dimensões, que deveria incluir suas dimensões sociedade-natureza, já outras ciências o veem como relação de poder, ligada à concepção de Estado.

O território em questão é o da Amazônia, que segundo Loureiro (2019), tem como maior problema a estrutura de poder do Estado, organizada por uma pequena cúpula separatista e elitista, ou seja, só o grande capital é beneficiado enquanto a população pobre é abandonada a própria sorte. Nesse contexto, é notório o descaso com os migrantes necessitados, que muitas vezes são impedidos de buscar uma forma melhor de vida, sendo desamparados pelo Estado, que não possui políticas que os auxilie, principalmente se tratando do contexto agrário.

Território está atrelado a movimentos de disputa, luta pela terra, de onde vem modos de existência arraigados deste lugar. O conceito de território é muitas vezes confundido com a ideia apenas de espaço, quando ambos são dependentes. Este se refere a um produto do espaço, uma região natural formada a partir da apropriação de forma concreta ou abstrata de um espaço por um indivíduo que o produz através de seus mecanismos de existência (Molina; Ichikawa; Angnes, 2022). Espaço com características hegemônicas, terra apta para a agricultura, lugar, chão,

que após conflitos pela existência e sobrevivência se encontra carregado de sentimentos de pertencimento, identidade, cultura, comunidade e coberto por emoções e ancestralidades, advindas da conquista pelo direito ao usufruto (Guatelli, 2022).

Em algumas realidades há o sentimento de desconstrução do pertencimento ao espaço por questões ambientais, como escassez de alimento ou emprego, moradia, ou por situações de grande abalo emocional. Esses fatores fazem o indivíduo decidir por mudar de território, iniciando desde então o processo de desterritorialização (Molina; Ichikawa; Angnes, 2022; Souza; Bispo, 2023).

Para migrantes, esse processo pode ser vivenciado de várias maneiras, inicia-se com o desejo de sair de seu atual território, almejando por uma realidade melhor. Em outras realidades, os indivíduos são obrigados a desterritorializar-se, pelo Estado ou por outros grupos, devido a ocupação “indevida” do espaço, sendo remanejados para outros espaços, lugares em que não há a construção do que é território (Souza; Bispo, 2023), como no atual estudo.

Para Fuini (2017) muitos grupos sociais podem estar desterritorializados, sem deslocamento físico, sem níveis de mobilidade espacial pronunciados, bastando que vivam uma precarização de vida e negação de sua expressão simbólico-cultural. Esse modo se reproduz em meio a um “patamar mínimo e outras formas de precariedade, que ameaçam a autonomia da unidade familiar” (Nahum, 2013).

A pressão de grupos do agronegócio – entre outros – contribui para o agravamento do problema territorial no campo, para a ampliação da fronteira agropecuária e a exploração madeireira irregular (Melo, 2006). Isso incide diretamente sobre as áreas ocupadas pela agricultura familiar e de preservação ambiental, bem como dos territórios ocupados pelos povos originários. No entendimento de Loureiro (2002).

Não se trata de uma queixa, mas de uma constatação simples: a Amazônia foi sempre mais rentável e, por isso, mais útil economicamente à Metrópole no passado e hoje à Federação, do que elas o tem sido para a região. A Amazônia foi no passado *"um lugar com um bom estoque de índios"* para servirem de escravos, no dizer dos cronistas da época; uma fonte de lucros no período das *"drogas do sertão"*, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase (Loureiro, 2002).

Convém destacar que o processo de fragmentação e expulsão territorial, produz uma massa de migrantes que, por onde passam, frequentemente são vistos como forasteiros e, com recorrência, associados à criminalidade. Dentre alguns fatores de dificuldades, o que mais implica é o escoamento e venda dos produtos devido as dificuldades de sobrevivência, vendem suas pequenas propriedades para os grandes latifúndios e vão morar como invasores em terras de proteção indígena ou nas periferias das grandes cidades. Estes são alguns dos estigmas que os sujeitos afetados pela desterritorialização carregam, impactando diretamente sua trajetória e a sobrevivência das famílias.

Martins (2001), afirma que, nesse âmbito mais amplo, os sujeitos das contendas relativas à questão agrária não são, obviamente, pessoas determinadas com nome e endereço, mas sim personificações dos dilemas e possibilidades de cada momento e da situação social da pessoa. Fernandes, corrobora que um conflito.

Embora conflitos possam ser "esmagados" ou resolvidos, a conflitualidade persiste na estrutura social, à espera de condições para se manifestar. Envolve privilégios, direitos e lutas, cabendo ao Estado a busca por soluções, que variam de políticas compensatórias a tentativas de desenvolvimento territorial. O apoio governamental é essencial,

especialmente na Amazônia, onde a má distribuição de renda e a ausência de políticas agrícolas impactam povos tradicionais. Apesar da complexidade das questões macro, medidas como a diminuição da concentração fundiária e o apoio técnico-financeiro a pequenos agricultores são cruciais para mitigar desigualdades e conflitos territoriais (Fernandes, 2004; Melo, 2006).

As histórias de vida desses sujeitos, perdem-se no cenário de atuação a partir do momento em que são desterritorializados e o Estado não viabiliza um apoio técnico estruturado. Dessa forma é notória a importância das memórias advindas dos que vivenciaram esse processo, para que a história seja lembrada, a nova geração possa ter posse dos acontecimentos e entender os conceitos e consequências das decisões tomadas durante o processo de desterritorialização de suas terras.

Memórias passadas

A colônia Tauari, localizada no município de Garrafão do Norte/PA, foi palco de um conflito territorial que culminou na expulsão de famílias de agricultores que trabalhavam e residiam no espaço. Seu acesso se dá pela PA 124, entre a vila Capoeiro e a sede, em uma vicinal há 5 quilômetros fora da PA. A colônia tem seus limítrofes com a Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), separando as duas categorias de habitantes pelo rio Tauari, um afluente do rio Guamá. De um lado do rio ficam agricultores, e do outro os indígenas da etnia Tembé.

Essa colônia foi formada por nordestinos, mais ou menos na década de 50 a 60, fugindo da seca. Vinham em busca de terras para trabalhar, o que nunca foi problema na região norte, com terra em abundância, mas falta de políticas e incentivos voltados para o pequeno produtor. Assim se conviveu e trabalhou por vários anos em terras

“devolutas” que, ao passar dos anos, foi homologada em terras indígenas. A Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), bem antes de ser ocupada por agricultores, era pertencente a etnia Tembé, que também foram alijados de seus territórios com a chegada do povo europeu (Alonso, 2001).

No pensamento de Loureiro (2019, p. 189), as facilidades, vantagens e apoio governamentais para a compra de terras por empresários, levaram a consequências extremamente danosas e absurdas, como a compra e legitimação de terras com documentação fraudulenta. Ao qual eu acrescento, as compras e vendas aconteciam com o pequeno produtor dentro da propriedade, cultivando. Eram expulsos pelos grandes fazendeiros ou por pistoleiros contratados para esse fim, que causavam todo tipo de violência aos agricultores.

O processo de deslocamento a que a minha e outras famílias de agricultores foram submetidos, já existiam no período do meu avô, décadas de conflitos. Nosso marco temporal será o ano de 2001, quando fomos retirados da colônia e assentados pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em outras regiões no mesmo município. Me interessa descrever, as territorialidades e resistências para então compreender os processos históricos e as implicações desta remoção, impetrada pelo Estado, para a homologação da TIARG, que abrange áreas dos municípios de Garrafão do Norte, Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas.

Memórias de territorialização

O conflito gerado pela disputa territorial, o descaso político, a ausência de novas propostas de reforma agrária que visassem uma outra forma de ordenamento territorial e zoneamento, levou nossa

colônia a um desfecho de proporções indesejáveis. Famílias foram retiradas e alocadas em assentamentos precários, tendo sido forçadas a viver em condições insalubres, afetando diretamente a sobrevivência e a dignidade dos agricultores. Em decorrência da escassez de recursos, muitos agricultores procuraram trabalho em fazendas vizinhas à área, onde foram submetidos a condições de semiescravidão.

O poder público da época, propôs aos desterritorializados viver nos assentamentos em modelo de cooperativa da agricultura familiar. Entretanto, além da estruturação do local, nossas famílias precisavam também do assessoramento técnico para a implantação da cooperativa, o escoamento dos produtos e a comercialização no mercado consumidor, algo que não ocorreu. Sem técnica e sem ferramenta as famílias retornaram – agora na condição de invasores – a ocupar o território onde outrora residiam, dentro da área da recém homologada da TIARG.

Importante destacar que foi em 1945 que a área foi “reservada”, através do Decreto 307-21/3/45, assinado pelo Interventor Federal do Pará, Joaquim de Magalhães Cardoso Barata (Alonso, 2001). Contudo, o processo foi concluído somente em 1993, com a homologação da TIARG. Neste período, minha família já havia sido deslocada e retornado – como posseiros – ao território. Durante 48 anos os fios de nossas vidas foram entrelaçados naquele território e, posso afirmar, também fomos sujeitos ativos das disputas territoriais durante todo esse período, que envolveu, além dos colonos do Tauari, as outras colônias adjacentes, o povo Tembê, a FUNAI, o INCRA e alguns políticos da região.

Em resumo, os principais fatos vivenciados são evidenciados nos processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização, processos geralmente promovidos e influenciados pela economia, cultura e política (Souza; Bispo, 2023). Essas fases estão expostas na Figura 1 com as principais características que marcam cada fase.

Figura 1: Fases dos fatos narrados e seus principais acontecimentos



Fonte: Souza e Bispo (2023).

A fase de Territorialização foi o momento de chegada dos migrantes nordestinos no Pará, em busca de melhores condições, encontrando então o espaço e o modificando, criando nele seu território. Após as complicações geradas através da ocupação do lugar e todos seus dramas políticos e sociais, o Estado então decide remanejar os moradores de seu território para assentamentos, ocasionando a Desterritorialização dos moradores, que não conseguem se adequar ao novo ambiente.

Com as muitas complicações advindas das mudanças no novo ambiente, o povo então resolve voltar ao seu antigo território, porém como invasores, desencadeando então a fase de Reterritorialização, em que os moradores tentam retornar ao seu território, porém enfrentam muitas dificuldades da oposição e de readaptação a nova realidade que se tornou o local.

Gritos silenciados pela falta de contato com a terra

Vários fatores contribuíam para dificultar a vida dos colonos como a falta de apoio do Estado e problemas com a titulação de terra. Além disso, existia também a falta de conhecimento da área para a qual foram remanejados e o fato de não conhecerem uns aos outros, visto que a maioria eram migrantes nordestinos.

Assim, tornaria impossível organizar um grupo social para as frentes de luta, essa problemática é visível na fala de Loureiro (2019, p. 216), que a complexidade da luta pela terra na Amazônia alcançou níveis que tornam a organização dos colonos extremamente difícil, especialmente porque, sendo migrantes, muitos nem sequer se conhecem (Loureiro 2019, p. 216).

Nesse contexto, surgem pessoas que procuram fama em cima da necessidade alheia, “agindo de boa fé”. Alguns políticos da região, em troca de votos, doavam cestas básicas, com a promessa de devolução da terra e, sobre a necessidade de reaver o território, foram eleitos e nunca devolveram a terra de fato, é o que nos mostra a fala de um ex morador da colônia.

Até hoje sinto saudade do meu lugar, nunca me acostumei viver longe dele, hoje tenho comida, um lugar para morar, mais as lembranças me maltrata muito, choro de saudade dos meus cumpanheiro dos tempos de criança, meu imbigo foi enterrado lá naquele lugar, era muito bom quando trabalhava na terra dos índios, nós colhia batata doce, feijão, melancia, mandioca, açaí, ainda pescava no rio, tinha fartura ninguém passava fome. Depois vei toda essa disgraceira fumos expulso da terra parecido cachorro (Aurelio, 39 anos, ex morador)

Recentemente em maio de 2023, surgiu um novo capítulo para esse embate, intensificando-se um conflito com proporções ainda maiores em outro lugar da região. Um quantitativo considerável de agricultores foi retirado pelo Estado de seu território, sem local definido para se realocarem, essas famílias passaram por um processo de desterritorialização física, emocional e social. Embora fosse sabido da desintrusão da terra indígena, nenhum agricultor se preocupou em comprar terras fora da reserva, e o discurso utilizado por alguns quando questionado por nunca comprar um pedaço de terra fora da reserva foi:

Além de ser caro terra nós tinha de graça tem muita terra e cabe nós tudo, não é preciso tirar ninguém, os índios são poucos eles veve só naquela parte aonde tão as aldeia, índio só caça então eles fica pra lá pra mata e nós trabaia e fica na capoeira (Adalto, 70 anos, ex morador).

Esse relato mostra como os indígenas são vistos, de modo depreciativo aliado ao pensamento eurocêntrico do colonizador. Segundo Dussel, (1993, p. 43), o “conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro. As classes expropriadas dos territórios começam um enfretamento mútuo com o povo indígena, algo benéfico para os órgãos institucionais e o Estado, pois enquanto as classes subalternas ficam entretidas brigando entre si, não reclamam seus direitos.

A luta continuou, mas não houve vitória por parte dos agricultores. Alguns resistiram a fome e não saíram da colônia, outros saíram para os assentamentos e alguns anos depois retornaram como invasores sobrevivendo dos programas sociais do governo. Nos arredores da vila tem plantio de arvores frutíferas, famílias criam galinhas caipira no quintal e vendem na cidade, isso ajuda na alimentação. No período da colheita do açaí retornam a reserva para retirar o fruto, comercializar e se alimentar. Ao perguntar se havia medo ou preocupação em retirar o açaí, o morador respondeu:

Não, as vezes tiramos açaí no gapó daqui mesmo, outras vezes tiro escondido na funai ou ainda as vezes tiro de metade com os índios. É difícil, porque quando era nossa a terra tinha mais fartura, e não precisava dividir açaí com ninguém, agora nós depende do bolsa família e da ajuda dos meus filhos que foram embora pro Mato Grosso, a panha de açaí é só uma ajuda, já não tenho tanta força de apanhar como antes, a gente fica mais velho e mais cansado. Tô esperando a hora de me aposentar pra viver melhor (Raimundo, 45 anos, morador).

Assim, vão vivendo, uma vida de incerteza sem perspectiva, não fazem planos para o futuro, vivem um dia por vez. Eu e minha família saímos de lá no ano de 2001, outros bem depois. Também saímos para um assentamento e retornamos, mas não para trabalhar na reserva, apenas morar na vila. Minha mãe era professora do fundamental I, algum tempo depois me formei no magistério, o médio técnico e comecei a exercer a profissão de professora. Aos poucos, fui me distanciando da agricultura, nunca esqueci meu lugar de origem, tenho um apego imenso, sinto saudade da minha infância e de uma parte da vida adulta vivida lá.

Atualmente as fronteiras agrícolas têm avançado demasiadamente e as políticas de reforma agrária tem estagnado. Frente a esses entraves, as famílias que sobrevivem da agricultura familiar têm vivenciado momentos de incerteza, principalmente as que foram expropriados e retornaram como invasores da colônia Tauari. Os mesmos continuam desterritorializados dentro do território, possuem terras, mas não podem trabalhar.

Gritos de memórias (des)territoriais

Quando perdemos o espaço de convivência, perdemos também parte de nossas raízes, mas o apego continua, passamos a resistir físico e culturalmente às lembranças doloridas do que um dia foi nosso, porém o sentimento amoroso pelo lugar é evidente. Para Cisotto (2013), isso pode ser chamado de Topofilia, denominada por ele como uma relação amorosa com a terra. Este conceito abre uma série de estudos que levam em consideração a observação da paisagem, manifestações afetivas, elementos da cognição, percepção e até mesmo o comportamento do homem diante de seu meio.

No entendimento de Tuan (2012), este sentimento de fusão com a natureza não é simples metáfora, os músculos e as cicatrizes testemunham a intimidade física do contato. A topofilia do agricultor está formada desta intimidade física, da dependência material e do fato de que a terra é um repositório de lembranças e esperança. A apreciação estética está presente mais raramente é expressada (Cisotto, 2013).

E assim, para Candau (2021, p, 36), mesmo que exista em uma determinada sociedade um conjunto de lembranças compartilhadas pelos seus membros, as sequências individuais de evocação serão possivelmente diferentes. Ao qual eu acrescento, existe fatos que nos marcam de maneira negativa e positiva, e quando fazemos uma anamnese dos conflitos ocorridos que prejudicaram um coletivo de sonhos e esperanças dentro da historicidade somos impulsionados a construir um futuro melhor. Para Schmidt; Mahfoud:

A lembrança é sempre fruto de um processo coletivo, na medida em que necessita de uma comunidade afetiva, forjado no “entreter-se internamente das pessoas” característicos das relações nos grupos de referência. Esta comunidade afetiva é o que permite atualizar uma identificação com a mentalidade do grupo no passado e retornar o hábito e o poder de pensar e lembrar como membro do grupo (Schmidt; Mahfoud, 1993).

Os fios de nossas vidas se entrelaçaram no território por 48 anos, se esgarçaram, mas não se romperam devido a relação de amorosidade e pertencimento que temos pela colônia. Mesmo morando em outras cidades, os ex moradores voltam a esse lugar com frequência, é como se algo mais forte nos prendesse ali, nossas raízes estão fortemente ligadas a esse lugar. É um sentimento que não pode ser percebido com os olhos, mas vivenciado com outros sentidos.

Nesse sentido, este neologismo exprime a filiação do ser humano para com o ambiente que o cerca, da associação da pessoa ao lugar de vida, no pensamento de Schmidt; Mahfoud.

Contudo, a diferenciação das lembranças deriva, também, das divisões do tempo- que são singulares para cada grupo e para cada homem. a divisão do tempo permite a constituição de uma lembrança enquanto tal, e sua distinção entre outras lembranças numa cadeia de recordações. É porque as lembranças não se confundem entre si que podem ser confrontadas, dando corpo ao trabalho da memória (Schmidt; Mahfoud, 1993).

A memória é o veículo que faz com que as identidades de um povo ou comunidade se façam e refaçam diariamente, elas perpetuam os saberes, a luta e a resistência de uma comunidade (Souza; Bispo, 2023).

As experiências vivenciadas desde o nascimento, acompanham-nos ao longo da vida, e são responsáveis pela construção da história de cada indivíduo. É por meio dessa relação que se compreende a territorialidade e o sentimento de pertencimento de um lugar ou de um objeto seja físico ou emocional, e quanto mais tempo se vive nele, maior e mais sólido é o elo que o sustenta, consolidando e firmando nossas raízes.

Considerações finais

O processo de desterritorialização tem afetado uma massa de migrantes que são estigmatizados por onde passam. A fome e a falta de oportunidade têm deixado rastros e cicatrizes profundas no povo da Amazônia, que dependem da terra para viver.

Apesar de terem vivido uma expulsão territorial, os agricultores conseguiram se reorganizar dentro do espaço em que vivem, e ressignificar seus modos de sobrevivência. Entretanto, ainda idealizam uma nova demarcação de terras em que agricultores e indígenas

sobrevivam harmoniosamente na mesma área, mesmo entendendo que isso não será possível dentro das perspectivas políticas, o que se configura como utopia.

Então é necessário que as frentes sociais de luta e outras organizações avancem contra esse modelo dominante que tem desgastado os trabalhadores/ras rurais e causado um maior empobrecimento dessas famílias que lidam diretamente com a terra. Ao reconhecer a alimentação, moradia e outros bens comuns como direito do povo, o Estado cria uma nova forma de organização visando amenizar os impactos sofridos pela desterritorialização da população do campo.

As memórias dos fatos vivenciados são os instrumentos de resistência, utilizados para contar e relembrar as gerações presentes da história, da cultura, dos costumes, das lutas, da resistência e de como era a vida antes da desterritorialização. Compreende-se que a relação de topofilia pelo lugar, forma uma teia de sentimentos, emaranhada por laços enfraquecidos, contudo não se rompem, pois as memórias se encarregam de estar presente possibilitando uma harmonia entre o passado e o presente.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ALONSO, Sara. A disputa pelo sangue: Reflexões sobre a constituição da identidade e “unidade tembé”. **Novos Cadernos NAEA**, v. 2, n. 2, pg. 33-56, Dezembro,1999.

ALONSO, Sara. Os Tembé e a relação pesquisador-pesquisado. **Historia oral**, v. 4, pg. 121-146, 2001.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade/Joel Candau**: tradução Maria Letícia Ferreira. – 1. ed. 8ª reimpressão. – São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DUSSEL, Enrique D. **1492 [mil quatrocentos noventa e dois]**: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade; conferências de Frankfurt. Vozes, 1993.

CISOTTO, Mariana Ferreira. Sobre Topofilia, de Yi-Fu Tuan. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, pg. 94-97, 2013.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo, SciELO-Editora UNESP, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/>. Acesso em 04 de jan. 2024.

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017.

GUATELLI, Igor. Movimentos [des] territorializantes e outra democracia: intrusões extrusivas. **Revista V! RUS**, v. 1, n. 24, 2022.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia Estado-Homem-natureza**. Cultural Brasil 4ª edição Belém- Pará, 2019.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, p. 107-121, 2002.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. **Revista de Antropologia**. Vol. 44, No. 1, pg. 331-334, 2001.

MELLO, Neli Aparecida. **Políticas territoriais na Amazônia**. Annablume, 1ª edição, Pinheiros – SP, 2006.

MOLINA, Gabriela Leite; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; ANGNES, Juliane Sachser. O que podemos aprender com mulheres Quilombolas? Um estudo sobre práticas

cotidianas e o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de uma comunidade remanescente Quilombola. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 13, n. 2, p. 17-37, 2022.

NAHUM, João Santos et al. **Território, campesinato e dendeicultura na Amazônia**: um olhar sobre a mesorregião de Tomé-Açu. GPTA/UFGA 2013.

SOUSA, Elaine S.; BISPO, Mariléia Oliveira. Território, memória e resistência: lutas femininas da comunidade quilombola dona Juscelina–Muricilândia-TO. **Revista da ANPEGE**, v. 19, n. 38, 2023.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwegs: memória coletiva e experiência. *Psicologia Usp*, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. 1ª edição, Scielo-Eduel, Londrina, 2012.

3

VOZES DA COMUNIDADE: AS MULHERES BENZEDEIRAS DE CASTANHAL E A IMPORTÂNCIA DA MEDICINA TRADICIONAL

Gleibson do Nascimento Silva

Carlos José Trindade da Rocha

Introdução

A rica diversidade cultural brasileira se manifesta em diversas formas, dentre elas, as práticas de cura tradicionais. Uma dessas manifestações, profundamente enraizada na história e na identidade de muitas comunidades, é a benzeadeira. No contexto brasileiro, as mulheres benzeadeiras ocupam um lugar de destaque, transmitindo conhecimentos ancestrais e promovendo a saúde e o bem-estar por meio de práticas que combinam orações, gestos e o uso de plantas medicinais (Silva, 2021).

Neste estudo, apresentamos um recorte de dissertação concluída na pós-graduação em estudos antrópicos na Amazônia, em que focamos nossa atenção nas mulheres benzeadeiras de Castanhal, município localizado no estado do Pará, na Amazônia Paraense. A escolha por esse local se justifica pela rica tradição de uso de plantas medicinais na região amazônica e pela importância que as benzeadeiras desempenham na vida da comunidade. Através de uma abordagem interdisciplinar, buscamos compreender os saberes e as práticas dessas mulheres, desvelando os processos de transmissão desses conhecimentos e a relação entre as plantas medicinais e a cura espiritual.

A benzeção, como prática de cuidado, transcende a mera aplicação de remédios naturais. Ela envolve uma dimensão espiritual e simbólica,

na qual a benzedeira atua como mediadora entre o mundo visível e o invisível, buscando restabelecer o equilíbrio energético do indivíduo. As plantas medicinais, por sua vez, são elementos fundamentais nesse processo, atuando tanto no corpo físico quanto no espiritual.

A relevância deste estudo reside na necessidade de valorizar e preservar esse patrimônio cultural imaterial, que representa um acúmulo de saberes e práticas construídos ao longo de gerações. Além disso, a pesquisa sobre as benzedeiras de Castanhal contribui para o fortalecimento da medicina tradicional e para a promoção de práticas de saúde mais humanizadas e integralizadoras da antropização urbana frente aos elementos de cura de mulheres benzedeiras no município.

Mulheres benzedeiras

O presente estudo, ao investigar as práticas de benção realizadas por mulheres em Castanhal, Pará, frente a antropização urbana e elementos de cura (Figura 1), revela a complexidade e a riqueza desse saber ancestral. A benzedeira, como figura central nesse processo, atua como guardiã de um conhecimento milenar, combinando elementos religiosos, culturais e terapêuticos para promover a saúde e o bem-estar da comunidade.

Figura 1 – Antropização urbana de Mulheres benzedeiras em Castanhal



Fonte: Silva (2021).

A utilização de plantas medicinais, associada a orações e rituais específicos, demonstra a profunda conexão entre o homem e a natureza nesse sistema de cura. As plantas, além de suas propriedades terapêuticas, carregam consigo um simbolismo rico, atuando como mediadoras entre o mundo visível e o invisível.

A benzeção, enquanto prática social e cultural, vai além da simples aplicação de remédios naturais. Ela envolve uma dimensão espiritual e simbólica, na qual a benzedeira atua como mediadora entre o indivíduo e o sagrado. A fé, a esperança e a crença no poder curativo das plantas e das orações são elementos fundamentais nesse processo.

É importante ressaltar que a prática da benzeção não se opõe à medicina convencional, mas sim a complementa. As benzedeiros oferecem um cuidado integral, que leva em consideração os aspectos físicos, emocionais e espirituais do indivíduo. Ao longo dos séculos, as mulheres têm se firmado como profissionais da medicina realizando diferentes tipos de reparos: cuidados com a alimentação, zelo e higiene; empenho na cura de doenças e na busca pela saúde espiritual dos que estão ao seu entorno.

A maternidade sempre foi motivo de cuidado e a dependência do ser humano com sua mãe, e é visivelmente a mais longa entre os mamíferos do planeta, o que de certa forma pode ter criado laços familiares mais profundos, e com isso possa se ter espalhado para as comunidades a sua volta, provocando assim o surgimento das benzedeiros conselheiras (Maciel; Guarim-Neto, 2006).

Nas localidades mais distantes aonde não chegavam sequer membros do clero da igreja católica para realizar batismos, a população tinha que contar com a sorte e esperar por quem tivesse o interesse de ajudá-los, porém, sempre surgiam pessoas benevolentes que se colocavam a disposição para ajudar, pois estas estão bem próximas à

comunidade com capacidades de entender melhor seus problemas. O processo de separação das mulheres do ato de cura deu-se de forma lenta com o passar dos anos.

Segundo Minkowski (1992), a secularização dos hospitais foi comum a partir do século XV, pois muitos conventos e alguns mosteiros passaram a servir como hospitais, o que colocou os homens no cenário passando assim a serem os donos do poder de cura. Essas clínicas ou hospitais forneciam alguns serviços de saúde para a comunidade que formava toda vizinhança, sobrando para mulher somente os cuidados com a família.

Desse modo, a partir do momento em que os homens passaram a dominar a área da saúde, o resultado foi surgimento das ciências médicas, deixando para as mulheres apenas as funções menores, eles defendiam a ideia de que a “natureza” dos homens lhes permitia a aquisição de aprendizados, os quais as mulheres seriam incapazes de adquirir (Dahl, 2001).

Foi somente no século XVII que o Brasil passou a utilizar os recursos dos vegetais manipulados por mulheres benzedadeiras, parteiras, raizeiros, o que levou a geração de uma grandiosa fonte de pesquisa para os estudos sobre as plantas. As mulheres benzedadeiras utilizam as plantas tanto para cura quanto para proteção do corpo, atuando como agentes que fazem a intermediação entre o ser humano e o sagrado, preservando os ritos de preces, cruzeiros e fórmulas. (Maciel; Guarim-Neto, 2006). Nesse contexto, o surgimento das mulheres benzedadeiras no Brasil ocorreu da junção de cultura ocidental, através dos povos colonizadores com os índios e os negros a partir dos seus diferentes conhecimentos de rituais e plantas medicinais (Azevedo, 2017).

Ressalta-se, que a religiosidade se mostra bem forte e presente na adoração e aos cultos aos santos(as) na Umbanda e no catolicismo

popular, é devido a sua fé e o poder de fazer a intermediação com o sagrado que os problemas e as doenças humanas são curadas, contribuindo assim para equilibrar o corpo a alma (Calheiros, 2017).

Oliveira (2016), concebe que as mulheres benzedeiros são consideradas como figuras importantes no âmbito social, cultural, familiar e religioso, empenhadas a sanar vários tipos de problemas na vida das pessoas, elas compreendem seu ofício com um dom, no qual Deus é o grande responsável por curar, sendo apenas instrumentos que realizam a intermediação para que a cura se manifeste.

Tomando por base a revisão de literatura de viés histórico e antropológico e de pesquisa de campo com duas participantes, os resultados mostraram que as mulheres benzedeiros utilizam-se de conhecimentos transmitidos de forma oral e o poder medicinal das plantas, normalmente surge aliado ao poder das palavras, rezas de cunho católico e católico-umbandista. Elas também escolhem plantas específicas para o ritual de cura.

Plantas medicinais como elementos de benzeção

O ato de benzer é a mediação das mulheres benzedeiros para a busca pelo reestabelecimento da saúde através de sua fé, embora não somente exista em nossa realidade, o ato da benzeção apresenta uma singularidade que se organiza através de um conjunto de elementos que culminou na construção e registro das várias plantas medicinais (quadro 1) utilizadas no saber-fazer das mulheres benzedeiros entrevistadas.

Quadro 1 – Plantas medicinais utilizadas pelas benzedadeiras de Castanhal

PLANTA/NOME CIENTÍFICO	UTILIDADE DE TRATAMENTO
Pião roxo (<i>Jatropha gossypifolia</i>)	tratar feridas abertas, antisséptico, cicatrizante, estancar o sangue, banhos de descarrego.
Andiroba (<i>Carapa guianensis</i>)	Antisséptico, anti-inflamatórias, cicatrizante, inseticida.
Copaíba (<i>Copaifera langsdorffii</i>)	proteger o sistema nervoso, problemas pulmonares, ação antitumorais, antibiótico, cicatrizante.
Arruda (<i>Ruta graveolens</i>)	varizes, piolhos e pulgas, dores menstruais, atua nos vasos sanguíneos, cicatrizantes, analgésico.
Trevo roxo (<i>Oxalis regnellii tropurpurea</i>)	otites
Alfavaquinha (<i>Ocimum basilicum</i>)	gripes e resfriados, digestão, flatulências, sistema imunológico, envelhecimento precoce, estresse e depressão.
Pariri (<i>Arrabidaea chica</i>)	dores intestinais, hemorroidas, anemia, diarreia, icterícia, corrimento vaginal, feridas, inflamações ginecológicas, conjuntivite.
Capeba (<i>Piper umbellatum</i>)	dores e infecções.
Sucupira (<i>Pterodon emarginatus</i>)	artrite, artrose, reumatismo, fadiga, dor nas costas, úlceras, gastrite e cólica.
Barbatimão (<i>Stryphnodendron adstringen</i> (Mart.))	candidíase, verrugas vulvares provocadas pelo HPV, banho de assento.
Pau d'arco (<i>Tabebuia impetiginosa</i>)	prevenir gripes, amigdalites, infecções urinárias e bronquites.
Cebolinha branca (<i>Allium cepa</i>)	gripes e resfriados.
Elixir-paregórico (<i>Ocimum selloi</i> Benth)	gases, dores estomacais e intestinais, anti-diarréico, antiespasmódico, anti-inflamatório.
Manjeriço (<i>Ocimum basilicum</i>)	sistema imunológico, resfriados e gripes, infecções causadas por bactérias, antibiótico.
Alecrim (<i>Salvia rosmarinus</i>)	digestão e função cognitiva, prevenir o câncer, problemas de pele, inflamações e dores, função hepática, saúde do cabelo, ansiedade.
Anil (<i>Indigofera suffruticosa</i>)	uretrites blenorragias e afecções do sistema nervoso, propriedades antiespasmódicas e sedativas, estomáquicas, febrífugas, diuréticas e purgativas, limpeza espiritual.
Folha de louro (<i>Laurus nobilis</i>)	problemas digestivos, infecções, estresse e ansiedade.
Hortelanzinho (<i>Mentha x piperita</i> L.	digestão, náusea e vômito, intestino, expectorante: ajuda a expelir muco e a diminuir a tosse.
Capim santo ou Capim-limão (<i>Cymbopogon citratus</i>)	insônia e ansiedade, febre, cólicas estomacais e intestinais, desintoxicante, emagrecimento.
Vassourinha (<i>Scoparia dulcis</i>)	Coceira, alergia; problemas gastrointestinais, cólicas, má digestão, hemorróida; catarro, tosse, asma e bronquite.
Pataqueira (<i>O guapuruvu Schizolobium parahyba</i>)	banho de descarrego, limpeza do corpo.

Catinga-de-mulata (<i>Tanacetum vulgare</i>)	ação vermífida, reumatismo, dores reumáticas.
Jucá (<i>Caesalpinia férra</i>)	cicatrizante, hemorragias, asma, tosse, diabetes, alergia respiratória, diarreia, hemorroidas, gengivite, câncer.
Vinagreira roxa (<i>Hibiscus acetosella</i>)	hipertensão, antiespasmódico, anti-inflamatório, antioxidante natural, afrodisíaco, diurético, laxante suave, emagrecimento.
Folha da pimenta malagueta / (<i>Capsicum frutescens</i> 'Malagueta')	tratar a fibromialgia, ação anti-inflamatória,
Fedegoso (<i>Senna macranthera</i>)	problemas gastrointestinais e menstruais, ação laxante, diurética e anti-inflamatória.

Fonte: Silva (2021).

A descrição e atenção dada a cada planta apresentada, consiste em trazer a utilidade de tratamento e fazer um apanhado das receitas terapêuticas, além de analisar o que foi percebido a partir das observações feitas a respeito do modo como as mulheres benzedeiros trabalham, como receitam os usos das plantas, bem como entendem cada enfermidade.

A utilização das plantas medicinais para a produção e uso de banhos, chás e garrafadas, complementam os rituais, pois os conhecimentos sobre a utilização e a importância delas, estabelecem uma complementação nos trabalhos feitos pelas mulheres benzedeiros, sendo um trabalho imprescindível para a população local.

É possível compreender que, no município de Castanhal, ocorra aquilo que Santos (2018) encara como uma mudança sociocultural da compreensão da cura pela benzeção, que é a tendência que haja uma maior atribuição à medicina científica como principal ou única forma de saber capaz de efetividade frente as enfermidades que motivam a busca pelo cuidado de um profissional.

As benzedeiros usam as plantas medicinais como protocolo que completa seus procedimentos para alcançar a cura, seja no início ou no final do ritual, indicam para fazer o uso de chás, banhos, sumos,

garrafadas, entre outros, haja vista que essa maneira é específica de cada uma mulher benzeadeira. E, a indicação de cada planta que se mantém como um acervo com várias opções, provém um benefício ímpar para estabelecer a conexão do benzido com a natureza e um comprometimento com a mulher benzeadeira para concretizar a cura física e espiritual do benzido.

O saber-fazer das mulheres benzeadeiras através da utilização das plantas medicinais está relacionado tanto com a saúde pública quanto com a saúde coletiva, pois trata-se de elementos que nem sempre estarão à sua disposição para complementar seus atos de benzimentos, mantendo o contexto de saúde coletiva como agentes de um saber-fazer que dialoga em diferentes momentos históricos do município, estabelecendo conexões entre a forma de cuidar do corpo e da espiritualidade, em um constante exercício do ofício aceito por elas.

Nesse sentido, as benzeadeiras incorporam a ideia de serem os agentes especialmente escolhidos por Deus para manipular a força mágica, a magia, a mística que nem os médicos nem os padres podem fazer. As mulheres benzeadeiras cultivam em seus quintais e/ou varandas, compram nas feiras ou encontram nas matas as plantas medicinais, dando aspecto de um ambiente natural mesmo diante da fragmentação mediada pela antropização urbana dos ambientes naturais, promovendo algumas dificuldades em encontrar esses vegetais tão importantes no processo de benzeção e cura dos benzidos.

Portanto, no que se refere a busca pela saúde popular, as mulheres benzeadeiras são enxergadas como pessoas muito importantes na arte de curar, apesar de buscar outros meios para a cura, elas são vistas como um bem comum e gratuito, pois não cobram nenhum valor em dinheiro pela sessão de benzeção e cura, evitam gastos das pessoas com remédios de farmácias, frente a realidade da população brasileira, com suas

dificuldades existentes para se ter acesso ao atendimento médico gratuito e de qualidade.

Mulheres benzedeiros de castanhal

Optamos em representar as mulheres benzedeiros do município de Castanhal-PA, destacando uma umbandista residente no centro da cidade e a outra católica moradora da periferia, ambas com mais de 60 anos de idade.

Segundo as mulheres Bezendeiras, as enfermidades tratadas são perturbações que afetam não somente o corpo propriamente dito, possui um vínculo direto com as questões que envolvem a sociedade, questões de cunho psicológico ou na esfera espiritual que acabam influenciando o cotidiano das pessoas. A reza ou oração constituem-se como elementos imprescindíveis para obter a cura dos males segundo as benzedeiros, que permitem reflexões do que Calheiros (2017), descreve sobre o poder da palavra que ao ser expressa, o mal se afasta rapidamente de maneira natural.

As benzedeiros são vistas como cientistas populares, as quais possuem características próprias de curar, juntando o misticismo da religião com os conhecimentos da medicina popular. Nesta pesquisa, os elementos imateriais das benzedeiros remetem às suas orações e gestos com as mãos, representados por Dona Sabá e Dona. Rosilda (Figura 2):

Figura 2 – Dona Sabá e Dona Rosilda



Fonte: Silva (2021).

Sobre a aprendizagem do ato de benzer, as mulheres benzedeiros relatam que é um dom de Deus, que herdaram e aprenderam com familiares, uma recebeu essa missão numa casa de umbanda aos 9 anos de idade, pois sua mãe era benzedeira, a outra aprendeu com o pai, com a avó e com os tios aos 7 anos de idade. De acordo com Ingold (2019, p 11), “o conhecimento tem seus desafios, a sabedoria tem seus caminhos, mas, enquanto os desafios do conhecimento se encerram em suas soluções, os caminhos da sabedoria se abrem para um processo de vida”.

As plantas utilizadas nos rituais dos benzimentos (figura 3) são encontradas em diferentes lugares: as benzedeiros colhem as plantas direto do próprio quintal, compram na feira ou vão buscar nas matas ainda existentes na zona urbana de Castanhal. Os rituais são compostos de ramos verdes, orações e falas nas quais as benzedeiros se comunicam com o sagrado para curar o profano.

Figura 3 - Cultivo de plantas medicinais da benzedeira Dona Rosilda



Fonte: Silva (2020).

As benzedeadas, de acordo com o texto, utilizam plantas medicinais em seus rituais de cura, acreditando que estas podem absorver o mal ou a enfermidade. Essa prática, embora baseada no conhecimento empírico, encontra paralelo na medicina erudita, onde as plantas também são vistas como agentes de combate ao mal, conforme apontado por Del Priore (2001).

Outros elementos também podem ser usados no momento da reza como erva e água, ramos, sal, fios de lã, vela, entre outros, cada elemento é utilizado de acordo com o direcionamento da reza em que a magia da cura vai acontecer sobre a enfermidade do benzido. Lévi-Strauss (1991) afirma que para a magia ser eficaz, é importante acreditar nela, e que esta se mostra sob três aspectos como complementos: a crença do feiticeiro na eficácia de suas técnicas; a crença do doente que ele cura, no poder do feiticeiro; e finalmente, a confiança e as exigências da opinião das pessoas em relação ao feiticeiro.

Esse ritual, pode ser denominado como a folkcomunicação, que é uma espécie de comunicação popular que tem como principais características procedimentos comunicacionais que envolvem rituais, festas, manifestações, práticas, entre outros, que resultam das práticas

e processos comunicativos que envolve as manifestações da cultura popular, e, acima de tudo, resulta de um trabalho desenvolvido por um grande artesão comunicador, que se caracteriza como produtor simples e voluntário dentro da comunidade.

Observamos, que a benzedeira católica utiliza rezas provenientes da sua religião como o Pai Nosso, a Ave Maria e o credo, sempre em companhia da persignação, ou seja, o gesto do sinal da cruz, ela diz que após um dia de rezas e benzeções, a noite encerra os seus trabalhos rezando por cada pessoa que esteve sob os seus cuidados durante o dia.

De acordo com Ingold (2019, p 48), os estruturalistas afirmam que a vida em sociedade se baseia através da comunicação, que realiza o intercâmbio expressivo de símbolos e sinais que transmitem os significados e de que maneira estes se relacionam com aquilo que eles representam.

Assim, a benzedeira umbandista enfatizou a utilização do hino “cura senhor” explicando o quanto Jesus é importante na Umbanda, afirmando que trabalha para o bem. Ao utilizar os Orixás no processo da benzeção e cura, como o cavaleiro São Jorge na Umbanda, que é o orixá Ogum, e que Jesus é o Oxalá que representa a força e a fé e dos pretos velhos que trazem consigo a força quem vem das matas, acredita que a magia vem deles e a realização da cura acontece através dos mentores espirituais.

O benzimento, tem por objetivo promover acessão direta do profano para o sagrado, regido e mediado por um agente que é capaz de recorrer à divindade para apresentar os problemas e as enfermidades físicas e mentais dos fiéis e assim lograr êxito, ou seja, alcançar a cura (Quintana, 1999).

Nesse contexto, relatamos uma experiência com um dos autores desse artigo. A benzedeira católica benzeu um dos seus pés, pegou três

raminhos de vassourinha e realizou a sessão de cura, finalizando a reza pedindo que ele próprio passasse o óleo de ervas no pé que ele iria “ficar bom”. A experiência relatada, na qual uma benzedeira católica realiza um ritual de cura utilizando ervas e orações para tratar um pé machucado, revela uma complexa interação entre elementos religiosos, culturais e terapêuticos.

A benzedeira, como figura central nesse processo, atua como mediadora entre o mundo espiritual e o material, utilizando seus conhecimentos e habilidades para promover a cura. A escolha de três raminhos de vassourinha, a reza específica e a aplicação do óleo de ervas constituem um conjunto de elementos simbólicos e práticos que visam restabelecer o equilíbrio energético e físico do indivíduo.

A participação ativa do indivíduo no processo, passando o óleo no pé, reforça a crença na eficácia do tratamento e promove um sentimento de empoderamento e esperança. Essa prática, enraizada em tradições populares e religiosas, demonstra a importância da benzedeira na manutenção da saúde e do bem-estar das comunidades, especialmente em regiões como a Amazônia paraense, onde o acesso aos serviços de saúde convencionais é limitado.

Assim, conforme Silva, Rocha e Ramos (2020), é necessário entender nossos olhares para além das culturas, e ainda os incluir como sujeitos do conhecimento, contrapondo este dualismo ontológico que objetiva a ciência moderna. Defendemos que é necessário pensarmos que todos os sujeitos que vivem na Amazônia, constroem seus saberes através de suas práticas sociais e educativas, em todos os múltiplos espaços e comunidades amazônicas.

Considerações finais

Através deste estudo, foi possível realizar uma reflexão a respeito dos saberes e práticas das mulheres benzedeadas e a importância do seu papel na sociedade, nos rituais de cura, em busca de gerar saúde e bem-estar do indivíduo enfermo. Com isso, percebeu-se o quanto é importante a presença dessa prática como processo de aprendizagem sobre os conhecimentos e na importância das ações em cuidar da saúde das pessoas.

Dessa forma, foi possível mostrar a utilização de plantas e ervas para o uso medicinal por mulheres benzedeadas através de seus conhecimentos empíricos, transmitidos por Deus e por seus mentores espirituais e repassados por familiares de geração em geração. Os rituais vão de uso das plantas como banhos, chás, garrafadas e outros preparos, são ainda acrescentadas as rezas e orações das religiões que os participantes praticam e a utilização de gestos para concluir a benção.

Observou-se também que a missão de benzedeadas, é geralmente passada de família para família, porém essa prática pode ser também realizada por qualquer pessoa que tenha interesse e vontade de aprender e fazer as benções nas pessoas. Identificou-se que as plantas utilizadas pelas participantes desta pesquisa são geralmente cultivadas em seus quintais, encontradas nas feiras e a maior parte delas são encontradas nas matas aos arredores da cidade.

Referências

- AZEVEDO, G. X. **As benzedeadas na tecitura da cultura, religião e medicina popular**. 2017. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião. Goiânia. 2017.

- CALHEIROS, K. R. J. M. A CURA ATRAVÉS DA FÉ: Um olhar sobre as benzedoras/rezadeiras alagoanas. Universidade Federal de Alagoas. **Anais IX** Mestres e Conselheiros Agentes Multiplicadores do Patrimônio Belo Horizonte/MG, 2017.
- DAHL, Candice. Attaining Legitimacy: Eighteenth-Century Man-midwives and the Rhetoric of their Texts. **Gateway**, Summer 2001.
- DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: Del Priore, Mary; Bassanezi, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p.78-114.
- LÉVI-STRAUSS, C. O Feiticeiro e sua Magia. In: Antropologia Estrutural. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: **Tempo Brasileiro**, 1991.p. 193-214.
- MACIEL, M. R. A.; NETO, G. G. Um olhar sobre as benzedoras de Juruena (Mato Grosso, Brasil) e as plantas usadas para benzer e curar In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. v. 1, n. 3. Belém, 2006.
- MINKOWSKI, W. L. Women healers of the middle ages: selected aspects of their history. American **Journal of Public Health**, v. 82, n. 2, p. 288-295,1992.
- OLIVEIRA, E. P.; TAQUES, E. M.; MOREIRA, P. V. S.; SIEBEN, C. R.; LORENZETTI, E. R. Plantas medicinais empregadas em benzimentos na região de Palmas - PR. **Cadernos de Agroecologia**, v. 11, n. 2, 2016.
- QUINTANA, A. M. **A Ciência da Benzedura: mau olhar, simpatias e uma pitada de psicanálise**. Bauru: EDUSC, 1999.
- SILVA, G. do N. **Antropização urbana frente aos elementos de cura de Mulheres benzedoras de Castanhal-Pará**. 132f. Dissertação. Programa de pós-graduação em estudos antrópicos da Amazônia. Universidade Federal do Pará. (Mestrado acadêmico em estudos antrópicos). UFPA. Castanhal, PA, 2021.
- SILVA, G. N.; ROCHA, C. J. T.; RAMOS, J. B. S. Aspectos da (des)colonialidade e epistemologia ecológica com ênfase na Ayahuasca: discursos e emancipação. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. v. 9, n. 5, p. e08952693, 2020.

SANTOS, Sergiana Vieira. **“Para as ondas do mar sagrado”**: uma etnografia dos rituais de rezadeiras e rezadores de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2018.

4

LITERATURA INFANTIL MUNDURUKU: DESCONSTRUINDO ESTIGMAS COLONIAIS

Danilo Nascimento dos Anjos

João Batista Santiago Ramos

Introdução

Sabe-se que a literatura pode ser vista como um mecanismo de transformação social, possibilitando o contato com novas realidades fictícias ou reais. Por muito tempo, os leitores interessados em conhecer os povos indígenas recorriam a fontes que retratavam as comunidades originárias sem o respaldo necessário, criando imagens estigmatizadas dos integrantes das diversas etnias aborígenes. Em contrapartida, após um tempo dessa disseminação de estereótipos, autores indígenas vêm produzindo obras que retratam sua cultura com propriedade de quem conhece e vivencia o que está escrevendo, trazendo a legitimação de seus saberes e tradições. Nesse prisma, destaca-se a produção de obras de literatura infantil por autores indígenas no Brasil.

Pragmaticamente, o conceito de literatura infantil é bem simples e direto, sendo definida pelo seu público-alvo, que já é autoexplicativo, a criança. Entre as vertentes da literatura, a literatura infantil é marcada por essa característica singular, isto é, “o que define e distingue a literatura infantil é, justamente, seu leitor implícito, ou melhor, o que marca sua especificidade é o público a que se destina, pois é a única manifestação literária que tem um público bem determinado” (Simões, 2013, p. 219). Dessa forma, percebe-se um aspecto econômico bem delimitado, os consumidores dessa vertente são as crianças, porém

quem possui o poder aquisitivo necessário para adquirir e fomentar essa produção são os adultos.

Outrossim, como salienta Bonin (2015, p. 24), a literatura infantil passou por um processo de difusão e ampliação ao longo dos anos, desde o seu surgimento no século XVIII até a atualidade. Sendo assim, “a literatura infantil passa a integrar políticas de incentivo à leitura, apresenta-se como mercadoria vendável, inaugura outras estéticas e também mobiliza acaloradas discussões acadêmicas. Já não pode ser vista, assim, como uma questão menor”. Diante disso, esse enfoque literário deve ser tratado com a devida importância que merece, sem deixar de lado os aspectos que a literatura infantil é facilmente consumida.

Já o conceito de Literatura Indígena diz respeito às produções feitas por escritores dos mais diversos povos nativos. Ademais, como salienta Bonin (2015, p. 24), “embora existam registros de escritos indígenas desde o século XVIII, a expressão ‘literatura indígena’ tem sido assumida mais recentemente para designar as textualidades produzidas por integrantes de diferentes povos, mas não sem tensionamentos”. O processo de legitimação dessa produção ocorreu a passos lentos, por isso, essa temática é tratada com tanto afinco na contemporaneidade, sendo objeto de estudo e pesquisa no campo acadêmico.

Assim sendo, não podemos pensar a literatura indígena como única, falar de uma é falar de todas. Lembrando que os povos indígenas, ao seu modo e mundo, sempre escreveram e registraram suas histórias, presentes nos grafismos, desenhos, monumentos, instrumentos que remontam tempos imemoriais, presentes nas artes rupestres, nos vestígios arqueológicos, e que hoje são atualizadas em nossa cultura material e espiritual, ornamentos, nos rituais e danças (Souza, 2018, p. 56-57).

Além disso, quando nos referimos ao conteúdo das obras, a literatura indígena apresenta como temas recorrentes a figura ancestral de seus povos, o respeito pelos mais antigos, o caráter mítico

e religioso, além das características pluriculturais de cada comunidade a que pertence, promovendo “a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo” (Botelho, 2007, p. 110).

Em contrapartida, como ressalta Dalvi (2020), a literatura indígena enfrenta uma definição que é envolta em fragilidades e sem um escopo específico. Diante disso, a autora aponta alguns fatores que são pertinentes e de suma relevância para a discussão dessa área e que fazem parte desse delicado conceito que é formulado como literatura indígena, todavia, por não ser um campo delimitado com clareza, gera muitos caminhos e aspectos que precisam ser levados em consideração para uma perspectiva mais coerente. O primeiro fator mencionado é a questão dos textos tradicionais, que são transmitidos de forma oral dentro das comunidades e que não são legitimados pelos não-indígenas como literatura.

O segundo aspecto destacado pela autora é a autoria indígena de textos sem serem os tradicionais, passados de geração em geração. O terceiro são as pesquisas e levantamentos feitos por não-indígenas das produções indígenas. O quarto fator diz respeito aos textos que são feitos por influência de produções indígenas, sem estarem presos a autoria ou tradição. Por fim, o quinto fator apontado diz respeito aos textos que são “produzidos por não-indígenas, mas que tematizam questões indígenas ou trazem indígenas como protagonistas” (Dalvi, 2020, p. 503). Esses pontos são importantes para compreendermos que essa área de pesquisa produz muitas nuances e possibilidades ainda não exploradas.

Diante disso, dentre as produções literárias realizadas por autores das mais diversas etnias indígenas, o enfoque para a produção voltada para

o público infantil tem um destaque relevante para a mudança da visão estereotipada criada pelo eurocentrismo e veiculada pelos períodos históricos brasileiros. Assim sendo, a cultura indígena sendo retratada pela voz de seus detentores, daqueles que têm a propriedade, a experiência real e legítima proporciona uma perspectiva sem estigmatização de uma maioria minorizada. Dito isso, “a Literatura Indígena tem como uma de suas características nos transportar ao mundo dos sonhos vivenciados pela natureza física e humana e, ao mesmo tempo, nos convida à reflexão acerca desse mundo” (Bellini; Nisco, 2018, p. 206).

Sendo assim, conforme Bonin (2015, p. 24), “a literatura de autoria indígena (endereçada mais especificamente a um leitor criança), por sua vez, adquire notoriedade em nosso país a partir dos anos 1990”. Aliás, cabe aqui realizar um pequeno adendo proferido por Dalvi (2020) em relação à necessidade de separar o público-alvo das obras de autoria indígena, pois é uma solicitação externa às realidades dos povos originários que, muitas vezes, não fazem distinção de faixa etária dentro de suas comunidades:

Para algumas comunidades, não faz o menor sentido definir aquilo que é para adultos ou para crianças, pois todos participam da vida social de modo integrado. Em outras comunidades, há a compreensão de uma diferença, sem que, contudo, se entenda que os textos produzidos e partilhados pela comunidade devam ter especificação recepcional (Dalvi, 2020, p. 502).

Partindo desse pressuposto, compreendemos a obra Kabá Darebu como literatura infantil de autoria indígena pela sua característica lúdica e forma de tratamento com a cultura indígena do povo Munduruku. Dessa forma, salientamos que apesar de ser lido principalmente por um público mais novo, essa produção literária vai muito além de uma perspectiva inocente e/ou superficial, pelo contrário, ao ser destinado aos mais novos realiza um processo de

desconstrução de uma imagem estigmatizada que utiliza a base da nova geração, possibilitando a esperança de um futuro menos discriminatório e excludente.

A escrita de Daniel Munduruku impulsionou a publicação de obras de outros autores indígenas, contribuindo para a legitimação e reconhecimento da literatura indígena e fomentando a pesquisa nessa área.

A literatura de Daniel Munduruku

Para que seja possível compreender os processos de criação de um determinado autor, é necessário que nós compreendamos seu local de fala, suas origens e as marcas culturais que o levaram a suscitar uma escrita com características singulares de um certo povo ou lugar, sejam por meio da tentativa de reafirmação cultural ou mesmo por área de interesse próprio. Por isso dedica-se neste capítulo um pequeno olhar para a biografia do autor Daniel Munduruku a fim de que possamos perceber suas obras de autoria indígena sabendo as motivações do autor para tal perspectiva.

O escritor paraense Daniel Munduruku Monteiro Costa, nasceu em 28 de fevereiro de 1964, na capital do estado, em Belém, e é oriundo do povo indígena Munduruku que está localizado nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso e conta com mais ou menos 15 mil integrantes espalhados pelos três territórios. A vida de Daniel Munduruku é marcada por lutas e pode ser sinônimo de resistência política coletiva dos povos indígenas, utilizando a literatura como mecanismo de transformação social e processo de decolonização.

Destarte, a experiência escolar de Daniel Munduruku foi marcada pela esteriotipação e discriminação por conta de sua etnia, nos dizeres

do próprio autor em entrevista a Ana Carolina Cernicchiaro afirma que precisou enfrentar muitos desafios durante sua vida, em especial cita o sistema de ensino dos anos 1970, pois era “uma escola que tinha como objetivo calar os povos indígenas, tirar-nos da condição que eles consideravam uma condição menor, de inferioridade, nos colocando na escola, nos obrigando a falar o português e nos oferecendo uma profissão” (Cernicchiaro, 2017, p. 16).

Correlacionado a isso, “Munduruku constantemente fala da apropriação da escrita como ferramenta de visibilidade e estratégia, e se coloca como porta-voz das causas indígenas por meio das representações dos povos indígenas partindo de diversas memórias e experiências.” (Sousa, 2023, p. 11).

No ano de 1996, contudo, teve o Mestrado interrompido ao retornar, durante a pesquisa de sua dissertação, para a sua comunidade e perceber que aquilo que ensinava aos seus alunos durante as aulas não estava documentado, logo não era legitimado pelos não-indígenas. Após esse momento de autorreflexão, Munduruku escreve e publica sua primeira obra intitulada *História de índio* (1996), publicada pela editora Companhia das Letrinhas, iniciando a sua catalogação e exposição dos saberes indígenas, além da divulgação através do mecanismo que havia sido obrigado a aprender outrora na escola, a escrita em língua portuguesa.

Concomitantemente, no início do novo milênio, tornou-se membro fundador do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi), iniciando a sua militância política na causa da produção e autoria dos povos indígenas. Em 2001, realiza a publicação de uma de suas mais famosas obras, nomeada como *Meu Vô Apolinário - Um mergulho no Rio da (minha) memória* (2001). Neste livro é apresentado as dificuldades que uma criança indígena pode enfrentar numa escola de

ensino regular, além de demonstrar a relação entre a nova e a antiga geração indígena Munduruku.

Até o presente momento, Munduruku já publicou mais de 60 obras, em sua maioria classificadas como literatura infanto-juvenil que retratam a cultura indígena. Ademais, como afirma Santos (2013, p. 61) ao comentar sobre a produção artística e literária de Munduruku, ao assumir uma posição de destaque, o autor coloca-se em uma situação de negociação em razão da coletividade de seu povo. “Sua ação é de militância, sua literatura é política. Não é isenta a adoção de sua etnia como sobrenome: Munduruku significa guerreiro, sendo esse o seu papel como escritor (e educador) para os indígenas junto à sociedade brasileira”.

Outrossim, muitos de seus livros receberam selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Além disso, foi reconhecido pela UNESCO com a menção honrosa pelo Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na questão da Tolerância, no ano de 2002. Em 2003, recebeu o Prêmio Érico Vanucci Mendes - CNPq por divulgar a cultura brasileira. No ano seguinte, recebeu o seu primeiro Prêmio Jabuti, pela obra *Coisas de índio - versão infantil*. Recebeu, também, em 2010 o Prêmio da Academia Brasileira de Letras e no ano de 2018 o Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural.

Destarte, é importante salientar o caráter educativo que os livros escritos por Munduruku expõem sobre as diferentes etnias das comunidades indígenas, “com linguagem simples e clara, Daniel Munduruku cria novos olhares sobre o índio brasileiro, em que não vigorem os estereótipos de barbárie, exótico, preguiça, animália, ingenuidade, canibalismo, atraso cultural e ignorância” (Santos, 2013, p. 61). Mediante isso, é possível perceber que o seu fazer literário tem como

função desentortar o Brasil, como apontado em entrevista para Cernicchiaro (2017). Na qual o autor levanta o debate acerca da necessidade de olhar para as comunidades tradicionais.

Dessa forma, optamos por abordar o livro *Kabá Darebu* (2002) como o enfoque nesta pesquisa, por ser um dos primeiros livros publicados por Munduruku e por retratar o seu povo por uma perspectiva muito particular, do horizonte conhecido como aparentemente inocente que pertence ao período da infância. Contudo, a leitura do livro escolhido possibilita um alcance que vai além do ser criança, emergindo numa obra que fomenta e transforma a discussão a respeito de como os povos tradicionais são representados na literatura, tanto antes quanto após a sua publicação, refletindo em uma mudança necessária da visão acerca da cultura indígena.

Representação da figura indígena na literatura brasileira

A primeira menção que os povos originários recebem está presente na famosa *Carta de Achamento* de Pero Vaz de Caminha, ao relatar o que havia encontrado no território ameríndio, a natureza e as pessoas. Essa é a origem da visão propagada sobre o “índio”, de pertencer a natureza, ser selvagem, estar longe da civilização. Como salienta Santos (2009, p. 43):

Uma das questões fulcrais para o entendimento das imagens impressas por Caminha diz respeito à limitação do olhar, pela qual capturou apenas o que a sensibilidade de um invasor deslumbrado poderia alcançar. Ainda que restrito o ângulo, e sob a influência do poder da coroa, Caminha lega ao corpus da literatura brasileira um documento essencial à produção literária posterior que, carente de um passado histórico relevante, se apoia no conjunto de dizeres do cronista, para autenticá-los ou para negá-los (Santos, 2009, p. 43).

Diante disso, essa visão limitada dos povos nativos irá proporcionar o argumento necessário para que os jesuítas possam catequizar e impor sua cultura e religião aos povos tidos como selvagens e vazios de sentidos civilizatórios. É sobre esse postulado que o padre jesuíta José de Anchieta vai proferir seus escritos retratando os povos originários como sendo cristãos fervorosos e devotos. “Por esse viés, o nativo é figura prostrada diante da supremacia do símbolo cristão, ao qual leva oferendas do universo natural, em troca da libertação de suas antigas crenças, a fim de ser merecedor da intervenção mariana” (Santos, 2009, p. 44).

As comunidades tradicionais voltam a ser retratadas com uma maior ênfase durante o período literário romântico brasileiro, mais especificamente durante a primeira fase, conhecida como fase Indianista. Em suma, por influência europeia, criou-se a figura do índio como o “herói nacional”, uma imagem idealizada semelhante aos cavaleiros medievais. Nesta fase nacionalista, os povos amborígenos eram representados como guerreiros cheios de qualidades, fortes, valentes e nobres. Entretanto, o tratamento dado pela literatura era discrepante ao dado na realidade a esses famigerados “heróis”, a perseguição e anulação cultural permanecia sendo constante.

Diante disso, Proença (1959) menciona que a escolha do índio como o representante patriota tem relação direta com o fato da subversão que os povos indígenas demonstraram ao resistirem à escravidão, perseguição e conseguirem fugir do domínio direto do colonizador, fato este que não aconteceu com os negros africanos, logo foram descartados como uma possibilidade de ícone nacional. Nos dizeres de Santos (2009, p. 149), “ler o indígena, para os autores românticos, significa ler a América, com sua fisionomia mesclada pela presença do colonizador e de seu habitante natural”.

Entre os principais exemplares desse período literário, os que mais ganham destaque são os poemas de Gonçalves Dias e a prosa de José de Alencar. Nos poemas de Gonçalves Dias, o índio é representado como sendo um nobre guerreiro, que está inserido em sua tribo com um cotidiano marcado por lutas contra outras tribos. Além disso, a mulher indígena é retratada como sendo o objeto de idealização e desejo da feminilidade, sendo exaltada a sua beleza natural. O caráter idílico da poesia denota um cenário fictício que difere do real espaço a que pertence o indígena.

Simultaneamente, a prosa de Alencar remonta a figura do índio quando este passa a ter o contato com o colonizador, com a dita civilização. Tomemos como exemplo a obra *Iracema*, publicada em 1865, que apresenta como enredo o encontro de Iracema, uma nativa, com o exterior europeu, figurada na figura do português Martim. Desse primeiro contato, irá resultar no primeiro fruto da miscigenação, o filho Moacir, alusão romantizada sobre as origens de formação do povo brasileiro.

Tal imagem resplandece em toda política indigenista do século XIX até nossos dias, a saber, em que passadas as agruras do “parto” colonial, há uma espécie de imperativo (i)moral para a nova nação que surge: seguir em frente para um futuro sem culpa por meio da negação de uma história genocida (e talvez, por isso mesmo, sem perdão) e que reserva aos indígenas (e de certa forma a todos os não-europeus) a celebração de um passado mítico, que foi lido por não-índios, e uma posição de exclusão no cenário nacional (Rosa, 2018, p. 277).

Além disso, a figura do índio volta a ganhar destaque durante o período literário do Modernismo. Dessa vez, os autores que produzem essas representações são em sua maioria viajantes, que ao terem contato com as mais diversas realidades, como aponta Santos (2009, p. 229), expõe um mundo invisibilizado, “o que o país possuía de mais

original, sua cultura primitiva, como um princípio basilar de recomeço, para conhecer a origem e, dela, extrair o que lhe é de mais significativo”. Todavia, tais obras não deixam de propagarem ainda estigmas, entretanto, sem tanta idealização como era nos escritos românticos.

Por conseguinte, o movimento antropofágico foi o grande responsável por tal alteração. Entre os autores modernistas, Oswald de Andrade é um dos grandes destaques desse período, com seu *Manifesto da poesia Pau-brasil* (1924) e o *Manifesto Antropofágico* (1928). Ademais, Campos (1970) ressalta que a figura indígena oswaldiana é influenciada pelo selvagem brasileiro de Montaigne (*Des cannibales*), responsável por devorar as imposições do civilizado. Segundo Rosa (2018, p. 278-279), “a antropofagia oswaldiana remonta a uma metáfora e representação dos indígenas que colaborou para a construção de uma visão mítica, emblemática e rebelde dos povos originários no Brasil.”

Ao colocar o indígena na condição de sujeito, e não de objeto à espera de descrição, como nos movimentos anteriores, a antropofagia oswaldiana se destaca na esfera de apontar as contradições, a violência e o silenciamento presentes no projeto identitário nacional, no qual o indianismo romântico tanto forneceu aporte e respaldo (Gomes, 2012, p. 48-50 *apud* Rosa, 2018, p. 281).

Além disso, a célebre obra de Mário de Andrade, *Macunaíma* (1928), apresenta o “índio sem nenhum caráter” como protagonista, conforme Santos (2009, p. 233), o autor “recolhe das figuras lendárias e folclóricas, tanto do Brasil quanto de povos fronteiriços, o esboço de um herói ambíguo, transeunte de uma epopeia indígena e o lança aos polos do humano e do mítico”. Diante disso, *Macunaíma* parte em busca de uma muiiraquitã que pode ser entendida como a busca pela própria identidade e indo mais além, pode ser uma metáfora da busca da identidade do povo brasileiro, como salienta Perrone-Moisés (2007).

Consoante a isso, como salienta Sousa (2023, p. 15), essa produção inicial é escrita e publicada pela perspectiva externa de não-indígenas, logo, “os textos são principalmente para não indígenas. Eles são pensados e escritos a partir de padrões e elementos alheios aos povos indígenas”. Esse é o principal motivo de ser uma representação tão vaga e distante da realidade e da diversidade étnico e cultural das comunidades nativas. Fato este que foi o pilar para a construção imagética estereotipada da representação de tais povos, sendo difundida pelo cânone sem a reflexão sobre o processo de demolição cultural e negação existencial dos indígenas.

Em contrapartida, é só nos anos 80 que a produção de autoria indígena passa a ser evidenciada no processo de escrita. Segundo Santos (2013, p. 55), foi através da implantação das Escolas da Floresta que a aprendizagem da escrita dentro das comunidades indígenas foi possibilitada, em que os próprios indígenas que já haviam aprendido a prática fora de suas aldeias repassaram os conhecimentos adquiridos para os demais integrantes. Essa produção inicial “se funda na escrita de memórias individuais e coletivas amparadas na tradição oral de conservação e transmissão de conhecimentos e saberes ‘ancestrais’ (mitos, lendas, auto histórias, rituais, cantos, grafismos, medicina e receitas tradicionais etc.).”

A partir desse momento, a representação do indígena passa a ser produzida pelo próprio indígena, sob o olhar e o conhecimento proporcionado por suas vivências e culturas de seus povos.

Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários (Hakiy, 2018, p.38).

Além disso, essa produção é resultado de um movimento “de reafirmação das identidades étnicas a partir do surgimento da perspectiva nativa relacionada ao letramento e à autoria, os escritores nativos buscam dar visibilidade às suas vozes silenciadas durante mais de quinhentos anos pelo processo de aculturação”. (Santos, 2013, p. 55). Sendo assim, percebemos que, apesar de tardia se comparado a literatura oral que já era produzida, a literatura de autoria indígena na modalidade escrita surge como um mecanismo de luta e representatividade tão necessária para a legitimação dos saberes culturais dos povos indígenas.

A experiência literária escrita dos povos indígenas utiliza-se da linguagem como instrumento decisivamente socializador da memória desses povos. Por meio da escrita, os indígenas apresentam seus discursos identitários historicamente constituídos, perscrutando as diversas modalidades de inscrição da memória. Com o advento da escrita em língua portuguesa, os indígenas brasileiros entendem que, mais do que documentar ou patentear os saberes ancestrais e o resgate da língua nativa, há a tentativa de refazer-se a história dos povos nativos no Brasil, na qual surge o olhar do índio e não a versão única do colonizador. A difusão da memória cultural indígena é também ponto fulcral para se promover a visibilidade e o respeito entre os índios e os não-índios na sociedade contemporânea. (Santos, 2013, p. 55)

Apesar da importância inegável que a literatura de autoria indígena traz para a sociedade, ainda há uma invisibilidade relacionada a esse campo. Kambeba (2018, p. 42-43) ressalta que há poucos autores que conseguem publicar suas obras dentro de editoras e frisa que “a ‘literatura indígena’ existe e está em cada ser, mas precisa de apoio para que saia do papel e ganhe forma de livros, chegando aos leitores que delas farão uso, as crianças, jovens e adultos.” Eis a importância da publicação e conhecimento de tais produções literárias no Brasil. Sendo assim, como ressalta Souza (2018, p. 68):

Os textos escritos por autores indígenas podem nos dar a oportunidade de contarmos uma outra história, sobre nossas tradições que foram desvirtuadas por estranhos que se apropriaram de nossas histórias e as transformaram em folclorismo, modismo literário, justificativas nacionalistas que em muito prejudicaram e distorceram nossas histórias (Souza, 018, p. 68).

Diante disso, percebemos que a literatura de autoria indígena proporciona um retrato da imagem do indígena que difere da representação literária produzida por não indígenas e que eram os detentores da modalidade escrita e que ao utilizá-la reproduzem estereótipos que são divulgados para a sociedade brasileira. Dessa forma, a apropriação da escrita pelos indígenas vem proporcionar a reprodução da cultura dos povos nativos com um olhar de pertencimento e expansão cultural de tais comunidades étnicas para os leitores brasileiros.

Kabá Darebu: um pequeno guia Munduruku

Neste momento, discorreremos a respeito da obra que suscitou essa pesquisa, o livro infantojuvenil *Kabá Darebu* (2002). Nesta obra, Daniel Munduruku transmite de forma lúdica a cultura de seu povo, por meio de uma poesia contada por Kabá Darebu, um garoto de 7 anos. Conforme Bonin (2015, p. 23), “os livros infantis e suas narrativas, além de serem produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens.” Dessa maneira, percebemos que o retrato das personagens contribui para a formação e compreensão do leitor infantojuvenil acerca dessas noções que muitas vezes serão ainda formuladas e internalizadas no processo de recepção literária da infância. Sendo assim, é nítida a influência que a literatura infantil possui na vida de seus leitores.

Logo no início da narrativa, o narrador-personagem Kabá Darebu informa ao leitor que pertence ao povo indígena Munduruku e que o seu nome foi escolhido segundo a tradição de sua comunidade: “recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral que não suportava violência” (Munduruku, 2002, p. 3). Em seguida, Kabá apresenta a sua moradia, a UKA’A, e nesse momento as ilustrações de Kowalczyk realizam um importante papel, o de associar a informação dada pelo menino com a representação visual, facilitando o entendimento dos leitores não indígenas transmitindo a imagem de um lar acolhedor.

Adiante, é mencionada a definição de aldeia de forma bem simples, sendo concebida como a junção de casas. Kabá apresenta em seguida os seus pais, a mãe é mostrada com a figura próxima, que cuida no dia a dia, o seu pai é o provedor da família, realizando a caça de animais da mata nativa: tatu, capivara, cutia, macaco e paca. Destaca-se novamente a importância das ilustrações que mostram como são esses animais, o que auxilia na compreensão e conhecimento de tais seres selvagens, visto que são identificados com os respectivos nomes dos animais e a ilustração relacionada. Além da prática da caça, o pai de Kabá é pescador, o que corrobora no entendimento da base alimentar de seu povo.

Ainda na temática dos costumes alimentares, é exposto a presença das frutas e raízes nativas que são apreciadas pela comunidade: “mandioca, cará, batata-doce, milho, açai, bacaba, cupuaçu. De todas essas coisas, a que a gente mais gosta é da mandioca, com a qual se faz bastante coisa gostosa” (Munduruku, 2002, p. 11). Ademais, como salienta Navarro (2014), a natureza é vista como algo sagrado pelos povos indígenas. Sendo assim, percebe-se a relação direta com a alimentação subsidiada e fornecida pela natureza. Esses itens são

encontrados na região norte do Brasil e alguns lugares podem ser uma novidade para os leitores, mesmo tendo as ilustrações, sem a indicação etiquetada resta a tarefa de tentar associar o nome ao alimento mais parecido, uma espécie de adivinhação e atividade de dedução.

Adiante, é informado pelo garoto-narrador que “as ações das crianças são marcadas, na obra, pela noção de ‘brincadeira” (Bonin, 2015, p. 33). Na comunidade Munduruku, as brincadeiras das crianças são divididas pelo gênero e podem ser facilmente reconhecidas pelos não-indígenas. Os meninos brincam de pega-pega, esconde-esconde e futebol, porém são acrescentadas o arco e flecha e a pescaria, além do cenário ser dentro da natureza, subindo em árvores, na mata e nos rios. Já “as meninas gostam de: fazer bonecas com espigas de milho, fazer comida, mexer com os meninos, cantar e dançar cantigas de roda, subir em árvore e nadar no rio” (Munduruku, 2002, p. 13). Essa apresentação de brincadeiras diferentes para meninos e meninas remontam a posição que ocuparão dentro de sua aldeia.

Ademais, também é exposta a relação amistosa com os animais e a natureza, mostrando a intimidade que as crianças têm com os seres da floresta. Kabá também apresenta os elementos que compõem os preparativos para as festas de seu povo. O uso do urucum e do jenipapo para fazer as pinturas corporais que são ilustradas com diferentes formas, pois cada uma é utilizada com uma finalidade específica: “nos momentos de alegria e de tristeza; nos momentos de tensão; quando vamos caçar ou pescar” (Munduruku, 2002, p. 16). A utilização dos grafismos indígenas é justificada pelo menino que conta o teor tradicional explicado pelo seu avô, pois os protege dos maus espíritos e garante o êxito na prática da caça.

O pequeno Kabá ainda relata a importância da transmissão oral das histórias de sua comunidade repassada durante a noite quando todos se

reúnem em volta de uma fogueira e passam a escutar “histórias que falam de muito antigamente... Nos falam de nossos primeiros pais... nossos antepassados... nossos ancestrais. Essas histórias nos ensinam a amar a Terra, nossa Mãe” (Munduruku, 2002, p. 19). A apresentação dos instrumentos musicais tradicionais é associada aos rituais sagrados realizados como cura dos malefícios que podem ser acometidos por causa de maus espíritos, sendo o pajé o responsável por cuidar e curar seus integrantes através do uso de seu maracá com os preparos feitos com ingredientes medicinais nativos.

Adiante, Kabá faz a sua primeira menção a presença das mudanças que ocorreram por causa do contato com os não-indígenas, como a diminuição das festas e comemorações de seu povo. Além disso, o garoto expõe algumas heranças *non gratas* deixadas pelos PARIWAT, os brancos, sendo destacado que: “eles trouxeram muitas doenças, que nossos pajés não conseguem curar. Hoje em dia, temos de andar com roupas que compramos na cidade, porque é perigoso andar nu, uma vez que as pessoas não sabem respeitar nosso corpo.” (Munduruku, 2002, p. 21). Essas interferências obrigaram a adaptação do indígena ao novo contexto que lhe era apresentado, adaptação essa que pode ser sinônimo de resistência e sobrevivência.

Apesar da exposição desses fatos, Kabá logo salienta que tem muito orgulho de sua cultura e de seu povo e que é muito feliz pela sua identidade indígena. O caráter da resistência é denotado nas entrelinhas (ou nem tanto para um leitor mais atento), contudo, está lá nas páginas e nas ilustrações que realizam uma denúncia de forma lúdica e educativa das influências e imposições do estrangeiro. Nos próprios dizeres do pequeno indígena:

Ainda assim, meus amigos e eu vivemos muito felizes por morar onde moramos, comer o que comemos, cantar e dançar nossos cantos e danças tradicionais. Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres... (Munduruku, 2002, p. 22-23).

Essa liberdade pode ser compreendida em muitos sentidos, mas principalmente no sentido de libertar da visão reducionista que o povo branco, os PARIWAT, associou a imagem dos povos indígenas os privando de serem originais e que ainda no mundo hodierno persiste em enquadrá-los em um quadro de estigmas e preconceitos. Dessa forma, a exposição do menino munduruku a respeito de sua comunidade nos permite compreender com mais especificidade as características que compõem um dos muitos integrantes dos povos originários do território brasileiro. A maneira lúdica e intencional denúncia ao mesmo tempo que apresenta a realidade do povo Munduruku na perspectiva de um olhar normalmente visto como inocente.

Após a finalização do relato exposto por Kabá Darebu, Daniel Munduruku apresenta um boxe de leituras complementares apresentando informações sobre o povo Munduruku, tais como a localização e a quantidade de integrantes aproximada da comunidade indígena. Além disso, apresenta algumas curiosidades como: o significado da palavra “munduruku” (formigas gigantes) e a relação com o fato de serem um povo guerreiro, o primeiro contato com os brancos terem acontecido a 200 anos, “que eram denominados caras-pretas porque tinham o hábito de cultural de tatuar todo o rosto de preto, num processo que chegava a durar 20 anos” (Munduruku, 2002, p. 24).

Adiante, Munduruku apresenta ainda informações a respeito da miscigenação que há no Brasil, tanto referente aos povos indígenas

quanto aos povos estrangeiros que vieram para o país. O autor salienta a disparidade numérica entre a presença dos povos nativos antes de 1500 para o período de publicação do livro, em 2002, que foram de 1000 povos indígenas (entre 5 milhões de pessoas) para 215 povos que somam em média 350 mil integrantes. Dado esse que provavelmente será despercebido pelo leitor criança, mas que está lá, inserido em um contexto nada despretensioso de denúncia da dizimação dos povos originários.

Além disso, Munduruku (2002, p. 25) ainda faz um importante apontamento que merece ser destacado na íntegra:

Há quem pense que todos os índios são iguais, mas isso não é verdade. Cada povo tem sua maneira própria de se relacionar com a natureza. A esta relação com a natureza e com a forma de transformá-la para o proveito de uma sociedade damos o nome de cultura. Por isso, dizemos que todos os povos têm cultura. Alguns têm uma cultura mais complexa, cheia de novidades, de tecnologias; outros povos a têm de forma mais simples, com uma tecnologia que satisfaça apenas suas necessidades básicas... Nem por isso uma é melhor que a outra. A cultura se manifesta por meio da arte, da dança, da pintura, da religião, da comida, da música e do pensamento de um povo. O que parece estranho para um pode ser muito comum para o outro... e isso mesmo entre os povos indígenas (Munduruku, 2002, p. 25).

Diante disso, percebe-se que a pluralidade dos povos indígenas é destacada pelo autor como um aspecto que merece ser tratado com o devido respeito e que o conhecimento de tal fato expande a visão antes reducionista e generalizante.

Ademais, a última parte do box produzido pelo autor é referente ao alimento base do povo Munduruku, a mandioca. São fornecidas informações a respeito dessa raiz, preparos que podem ser utilizados que compõem a culinária da comunidade como o tacacá, tucupí, tapioca e a maniçoba feita com as folhas da planta. Além disso, o box é finalizado com uma receita de Beiju de mandioca. Após isso, Munduruku

realiza a sua apresentação junto com a ilustradora que se apresenta como Maté, comentando como produziu as ilustrações no livro. E assim encerra-se a obra que apresenta a cultura Munduruku sob a perspectiva da criança pela voz de um indígena detentor do conhecimento disseminado.

Conclusão

O livro "Kabá Darebu" de Daniel Munduruku, através da voz de uma criança e da escrita poética, retrata a rica cultura Munduruku, combatendo estereótipos e oferecendo uma nova perspectiva sobre os povos indígenas, tema crucial para pesquisa e sociedade, especialmente frente à histórica estigmatização e discriminação sofrida por esses povos desde a colonização.

A inclusão da literatura indígena no currículo escolar, como exemplificado pela obra "Kabá Darebu" de Munduruku, é fundamental para combater estereótipos, ampliar a compreensão sobre os povos originários e romper com o pensamento colonial, oferecendo uma perspectiva autêntica da cultura indígena e convidando leitores de todas as idades e etnias a conhecerem essa riqueza.

A pesquisa científica sobre literatura indígena é vital para legitimar e expandir essa área, valorizando culturas indígenas e combatendo estereótipos, enquanto a inclusão dessas obras na educação, desde a infância, como "Kabá Darebu", é crucial para desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda da realidade indígena, ressaltando o papel da criança como agente de mudança e a importância da literatura na luta contra a herança colonial.

Sendo assim, salientamos que é necessário a abordagem voltada para o público infantil como um agente de mudança real e fundamental para a valorização dos povos indígenas pela população não-indígena. Além disso, a legitimação da produção literária de autoria indígena acessa com propriedade a realidade dos detentores desse conhecimento, os integrantes das comunidades nativas.

Dito isso, frisamos que o leitor criança precisa ser visualizado com mais dedicação do que a aparente figura de inocência e despreensão. Daniel Munduruku nos deu um norte a ser seguido, resta agora seguir o conselho do menino valente e buscar a liberdade da prisão da estigmatização da colonização.

Referências

- BAHIA, Thaina Ferreira Gomes. **A literatura indígena infanto-juvenil como forma de valorização da cultura original nativa nas diretrizes da BNCC**. 2022. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2022.
- BELLINI, Nerynei Meira Carneiro; NISCO, Flávia de Paula Graciano. Literatura indígena e letramento literário: uma proposta emancipadora de ensino. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **Literatura na escolar**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes, p. 205-221, 2018.
- BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015.
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.
- CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. **Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias**. Civilização Brasileira: 2ª edição: Rio de Janeiro, 1970.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil.

In: **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

DANIEL Munduruku. **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São

Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DALVI, Maria Amélia. Literatura infantil indígena contemporânea: indagações.

Contexto, Vitória, n. 38, pp. 492-517, 2020/2.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER,

Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie;

DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. pp. 37-38.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In:

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. pp. 39-44.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. Ilustrações de Marie Therese Kowalczyk. São Paulo:

Brinque-Book, 2002.

NAVARRO, Marco Aurélio. **Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia Global**. 2014. 208

f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe nacionalismo: paradoxos do nacionalismo**

literário. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

PROENÇA, M. Cavalcanti. **José de Alencar na literatura brasileira**. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1959.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 257-293

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, Waniamara de Jesus dos. O ethos indígena na obra literária memorialista de Daniel Munduruku. **Periódicos da UFOP**, p. 53-75, 2013.

SOUSA, Thaisa Borges Xavier de. **Reflexões sobre a literatura indígena em sala de aula: leituras de como surgiu: mitos indígenas brasileiros**, de Daniel Munduruku. 2023. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras-Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2023.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 51-74.

5

ALTERIDADE E TRADIÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONTO INDÍGENA "A PELE NOVA DA MULHER VELHA" DE DANIEL MUNDURUKU

Ianna Fonsêca de Araújo Oliveira

Sylvia Maria Trusen

Introdução

A literatura é necessária à humanidade. Como viver sem contemplar a arte em suas mais vastas manifestações? Como viver sem aquilo que move a vida interior, intelectual e comportamental por meio da beleza que a arte revela? Com essas proposições, apresentamos, inicialmente, uma reflexão acerca da literatura, pois, como afirma Antônio Candido (2004), em seu ensaio sobre *O direito à Literatura*, ela “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004, p.188).

A literatura indígena, por sua vez, é de suma importância para que se ganhe mais valorização aos povos originários de nossa terra, uma vez que as memórias de histórias narradas por estes povos apresentam a nossa essência, que não pode ser esquecida ou até não conhecida, pois são a nossa literatura raiz, antes de qualquer outra que tenha chegado a nós por meio dos portugueses.

Por essa razão, a escrita literária indígena busca reconhecimento há anos, uma vez que é, também, uma forma de tornar conhecidos todos

os percalços e dificuldades que estes povos passaram e passam até hoje, mesmo que já tenhamos tantas obras de narrativas orais de povos indígenas, bem como escritores como é o caso do foco de nossa pesquisa, o autor Daniel Munduruku, com obras e livros publicados.

Por esta razão, esta investigação visa um estudo teórico-analítico sobre a alteridade no Conto “*A pele nova da mulher velha*”, presente no livro: *Contos indígenas brasileiros, de Daniel Munduruku*. Nosso objeto de pesquisa nos impulsiona a conhecermos um pouco mais desta narrativa, bem como das narrativas orais indígenas como um todo, que pouco são apresentadas nas escolas, em projetos de leitura ou até mesmo nos livros didáticos ou nas demais obras da biblioteca escolar.

Sendo assim, apresentamos o conto e a análise dentro da perspectiva da alteridade, proporcionando a consciência ao leitor da importância de conhecer o que é próprio de nossa cultura e identidade, reconhecendo tais narrativas dos povos originários como obras verdadeiramente literárias. Sendo assim, a proposta desta investigação é, portanto, enfatizar a alteridade resultante da relação entre o leitor e o texto literário, pois à medida que determinado sujeito se coloca nesta posição ativa de ler o mundo, conseqüentemente, sua noção e reflexão acerca das realidades sociais se torna outra.

Logo, partindo da importância do ensino de literatura, tendo em vista que a leitura é o ponto de partida para o estudo de toda e qualquer disciplina, apresentamos este estudo que tem por objetivo geral: refletir acerca da noção de alteridade no conto “*A pele nova da mulher velha*”, de Daniel Munduruku. De modo específico, objetivamos: a) evidenciar a alteridade estabelecida no conto em análise, a partir da identidade indígena e de sua rica cultura; b) apresentar e enfatizar o quanto os textos de Munduruku são propícios à reflexão e à análise a partir de uma perspectiva de leitura sensível frente a alteridade.

As relações humanas, por sua vez, transmitem essa linguagem que comunica os sentidos que buscamos por meio da comunicação que exercemos na relação com o Outro. Para Bakhtin (2015), uma autêntica comunicação, seja na vida, na arte, se estabelece como “heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual” (Bakhtin, 2015, p. 42), uma vez que “todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas [rejeição, confirmação, acréscimo etc.] a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016b, p.57).

A alteridade relativa aos usos das linguagens nos insere na vivência do que é Outro e, conseqüentemente, nos molda e nos transforma, pois há essa troca de identidades que nos faz únicos e ao mesmo tempo completados pelo que está fora de nós. Além disso, é um conceito filosófico que se refere à relação entre pares opostos, que nos faz compreender que há um outro, porque me compreendo diferente. Logo, a capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade e diferença entre as pessoas, bem como a empatia, são conseqüências da alteridade.

Em uma pesquisa simples no google, em um dicionário online, temos a seguinte definição para a *Alteridade*:

Substantivo feminino. 1. natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. 2. FILOSOFIA: situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [Relegada ao plano de realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (*hegelianismo*) e esp. na contemporânea (*pós-estruturalismo*).]. Origem: ETIM francês *altérité* 'alteração, mudança', calcado no b.-latim *altaritas,âtis*. (Alteridade, In: Dicionário. Definições de Oxford).

Assim, com uma compreensão reflexiva, averiguamos que a Alteridade é tratar com o que é Outro e que é distinto de nós. A partir de então, compreendemos também que se trata de algo que se constrói a

partir das relações, pois ainda que seja diferente de mim, o “eu” só se constrói por conta da relação que estabeleço com o que é “Outro”. Dessa forma, compreendemos que a linguagem tem papel imprescindível nesse aspecto subjetivo de transformação entre o interlocutor e o texto. Ou seja, “analisar o tratamento da alteridade [...] pode nos levar à enunciação recursiva da leitura” (Bueno, 2018, p. 18).

Em outras palavras, de forma mais profunda, etimologicamente,

Alteridade provém do termo latino *alter*, que, como o grego *héteron*, define-se em função de um polo de referência, seja ele o Ego, o Mesmo ou o Um. O Outro não passa sem o Um. Não há alteridade sem ipseidade. O pensamento da diferença sem dúvida convém a uma escrita sem tema e sem referente, a esses jogos de escrita praticados por certa literatura contemporânea (Collot, 2006, p.28 *apud* Bueno, 2018, p.59).

Nesta perspectiva, a alteridade se manifesta a partir da consciência que temos de quem nós somos e da forma como vemos o Outro, de como interagimos e nos relacionamos com ele, pois se trata de um confronto diário de construção interior e pessoal de quem somos a partir da conduta que o Outro desperta em mim. Mas, também, é muito mais que colocar-se no lugar do outro. É compartilhar experiências, perspectivas e valores e construir-se mutuamente por meio destas relações que se contrastam em suas dualidades para que tenhamos uma sociedade de convivência pacífica e respeitosa com todas as pluralidades.

A compreensão das relações de alteridade nos leva a considerar a diversidade como uma herança enriquecedora para nossa sociedade, pois confronta as personalidades, as culturas, as identidades contrárias que cada uma possuem, mas que ao se encontrarem se correspondem em um Outro. A escola, por sua vez, tem esse papel fundamental de não deixar perder esses costumes e valores dos povos originários para a

nossa construção de identidade e personalidade a partir desta ótica crítica que leva os alunos a confrontar as culturas, raízes e costumes.

A respeito desse papel intrínseco da literatura como caminho para a Alteridade, Bueno (2018) elucida que

A literatura, além de exercer função humanizadora, coloca-se como possibilidade de uma aproximação com o Outro e de uma observação do desenvolvimento da condição humana em um contexto sócio-histórico-cultural. Por isso, ela é uma importante ferramenta que aproxima aquele que lê de seus outros, seja do contato com a tradição, com outras realidades socioculturais ou com o próprio contexto vivido pelo leitor (Bueno, 2018, p.58).

Nessa perspectiva, refletimos que, de fato, a literatura carrega consigo essa proporção humanizadora, que lhe é intrínseca, pois a cada vez que é tocada, lida, refletida, também toca e automaticamente soma ao leitor um Outro que até então não existia. Há, portanto, um confronto com a personalidade existente até aquele momento que, então, ficou para trás e já se constituiu novo, seja por assumir o que leu, tendo a intenção real de pensar sobre aquilo, ou seja por naturalidade, sem percepção racional em que cada vez que lemos algo, não somos mais os mesmos. Assim, o texto literário transfigura-se a partir de si e do outro, pois adentramos em uma comunicação dialógica, de modo que as vozes presentes no texto transformam o leitor e vice-versa.

Por isso a função de toda linguagem em transformar o leitor, porque se trata de um movimento duplo de projeção de personalidades e vozes que se cruzam e confrontam a partir de cada leitura. Nas narrativas indígenas não é diferente. Inclusive, notamos bem esse processo de trocas de identidade por meio da relação que a literatura indígena pode estabelecer, proporcionando caminhos que levam a contemplação desses papéis sociais que propõem a alteridade do texto em questão.

Análise do conto

A pele nova da mulher velha

Em tempos muito antigos, contavam os avós *Nambikwara*, havia uma mulher muito velha. Alguns até diziam que ela chegava a ter mais de 165 anos de idade. Por ser assim tão velha, todo mundo havia se afastado dela. Dessa forma, a mulher vivia sozinha numa casa que ela mesma construiu usando a força de seus braços.

Um dia, a mulher dormiu na sua *sixú* e teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava.

Apenas uma coisa a deixava um pouco triste: ela não conseguia encontrar penas para fazer cocar.

Quando ela acordou, continuou achando que o sonho tinha sido uma mensagem que havia recebido do mundo dos espíritos e que ela podia voltar novamente e virar mocinha. Mas tinha o problema das penas.

Como encontrá-las?

Foi então que ela descobriu que um rapaz de uma outra aldeia viria passar a noite em sua casa. Imaginou, assim, que seus problemas haviam sido resolvidos: ela pediria ao rapaz que fosse encontrar penas do pássaro tucano para si. E assim o fez.

Aquele rapaz, que também não gostava dela e sentia um certo receio da velha, não quis contrariá-la e foi para a mata atrás do pássaro.

Durante dois dias o jovem procurou, procurou, procurou, até encontrar o que lhe havia sido pedido. Flechou a ave e retornou à aldeia. A mulher, quando viu o moço chegando, deu pulos de alegria e ficou muito feliz. Ficou tão emocionada e contente que fez um monte de enfeites. Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo! E muito bonita, também. Estava tão bonita e elegante que pensou:

“Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!”

Pensando assim, saiu do rio e pendurou sua pele antiga sobre o galho de uma árvore. Estava tão cheia de si, orgulhosa com sua nova condição, que nem se deu conta de um

grupo de meninos que por ela passou em direção ao rio. Quando lembrou, gritou de onde estava:

— Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho da árvore. Pode ser muito perigosa para vocês!

As crianças, porém, não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flecharam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada.

A menina – que era a velha remoçada – desconfiou de tanta zombaria que foi ver o que estava acontecendo. Quando lá chegou, ficou desesperada com a desgraça que os meninos haviam feito em sua pele. Seu desespero foi tamanho que jurou a todos eles:

- Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer! E assim aconteceu.

A mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu.

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam.

Glossário

Nambikwara – Povo que habita o noroeste de Mato Grosso e o sul de Rondônia. Pertence a uma família linguística isolada, não filiada a nenhum tronco. É falante de três línguas distintas entre si e diversos dialetos. Vive de caça, pesca e coleta.

Sixsú – Casa.

No conto em questão, temos o povo *Nambikwara* – conforme nos apresenta o glossário. Este é um grupo indígena que habita a região do cerrado no Brasil, principalmente nos estados do Mato Grosso e Rondônia. Os Nambikwara têm uma cultura muito rica, com ritos e práticas próprias do povo ameríndio. Eles também são conhecidos por sua habilidade em trabalhar com madeira, produzindo diversos objetos e utensílios decorativos. Sua língua é parte da família linguística Nambikwara e é falada por eles.

Historicamente, este povo enfrentou diversos conflitos com colonizadores e grileiros que invadiram suas terras. Eles também foram afetados pela exploração do látex na região. Hoje, muitos ainda vivem nas aldeias e reservas indígenas, preservando sua cultura e lutando pelos seus direitos territoriais e culturais.

Neste conto, vemos a presença autêntica de povos nativos com suas culturas, modo de vida, identidade e tradição. Assim, confirmamos o primeiro ponto de uma relação de alteridade que o texto propõe, que é o contato entre a cultura branca e cultura dos povos originários, com essas características, como o nome do povo indígena *Nambikwara*, a *sixsú* (que significa casa), os assessorios utilizados pela personagem, como: “colares, pulseiras, brincos”, além das pinturas “com as cores do urucum e do jenipapo” (Munduruku, 2021, p.21).

Além desses elementos presentes na narrativa, o trecho: “*toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava*” (Munduruku, 2021, p.21) apresenta-nos características próprias dos povos originários. Logo, “a literatura torna-se um *continuum*, formada pelo conjunto social e verbal das relações constituídas em diferentes planos, nas relações que estabelece pela alteridade” (Bueno, 2018, 58).

Da mesma forma, tornar-se-ia propício provocar o leitor acerca da personalidade vivida no sonho ao revelar que “*em seu sonho ela estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras, brincos*” (Munduruku, 2021, p.21), pois serviria “de meio, como instrumento de mediação, meio que conduz ao Outro e, na contrapartida, conduz ao si-mesmo porque, ao agregar esse conhecimento, enriquece a sua própria experiência humana” (Bueno, 2018, p. 59). Logo, o sonho gerou um desejo de continuar como na dimensão onírica, ou seja, o Outro vivido no sonho gerou um desejo de ser um novo Eu.

Um ponto importante que destacamos neste conto é o fato de que a mulher *“teve um sonho que a encheu de alegria e de vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova”* (Munduruku, 2021, p.21). Aqui, nos deparamos com uma dimensão que vai além da nossa materialidade humana, pois, de acordo com Orobitg (2022), a partir de (Gallinier, 1990; Pitarch, 1996, 2017), *“a etnografia do sonho indígena descobre teorias alternativas nas quais o sonho é apresentado, primeiro, como uma experiência não subordinada à vida desperta, mas com uma vida própria”*, bem como *“um estado ontológico, isto é, uma dimensão essencial da existência que completa a totalidade da experiência de vida do indivíduo”* (Orobitg, 2022, p. 2).

Aqui, poderíamos trazer a dimensão de alteridade por meio do sonho, uma vez que as personalidades são distintas, ainda que vividas pela mesma pessoa, porém em dimensões diferentes, pois *“alteridade é o contrário da identidade, como o outro é o contrário do mesmo. Poder-se-ia fazer disto um princípio: toda coisa sendo idêntica a si mesma é também diferente de todas as outras”*. (Comtesponville, 2011, p. 53). Logo, esta reflexão gerada pelo conto parte da questão da identidade, que é própria da mulher, que possui características pessoais e únicas, para a alteridade que a nova pessoa sugere e se apresenta após a sua transformação.

Nesse caso, confrontamos essas personalidades, uma vez que a experiência onírica se apresenta com esse estado ontológico, que é necessário à existência humana, pois todos nós nos questionamos quem de fato somos e a cada experiência vivida, nos confrontamos com nosso EU sendo moldado por estas vivências que se deparam com o Outro.

Na literatura indígena, portanto, como diz um xamã pumê: *“Sonhamos para viver... Vivemos sonhando”* e para estes povos *“sonhar equivale a saber, lembrar, pensar e viver. Pelo contrário, não sonhar significa estar gravemente doente, não saber, esquecer, desaparecer e*

morrer” (Orobitg, 2022, p. 2). Para nós não é diferente. Todos nós sonhamos, temos nossas expectativas e desejos e, verdadeiramente, os sonhos nos movem, pois eles nos impulsionam a buscar com esforço todas as conquistas que almejamos e se não sonhamos é como se, de fato, estivéssemos mortos, sem alma.

Outro aspecto que nos chama a atenção, é o fato de que nas comunidades indígenas a caça é praticada por diferentes tribos e as espécies escolhidas diz muito respeito a sua necessidade e identidade cultural. Logo, aqui nos deparamos com dois pares distintos: a vida e a morte, em *“flechou a ave e retornou”* (Munduruku, 2021, p. 21). Viveiros de Castro (2010, p.21) aponta que “a ideia clássica do mundo indígena é que, diante de um animal que você encontra na mata para caçar, é fundamental não enxergar o lado humano dele. Se você chegar a vê-lo como humano, ele ganhou a guerra e você passou para o lado dele”. Além disso, há uma “conexão evidente com a ideia das roupas animais a esconder uma ‘essência’ humano-espiritual comum” (Viveiros de Castro, 2010, p. 230). A esse respeito, Correia (2018) destaca que

Se todos são humanos não há sentido em pensar que os animais corresponderiam à alteridade mais radical, à outridade. Se humanos hoje vivem em corpos animais, o fazem porque escolheram dar-se como alimento, em um contexto em que podem voltar a viver, como humanos ou não humanos. Sua identidade não se perde se há morte do corpo, isto ocorre na narrativa e no seio da sociedade (Correia, 2018, p.367).

Assim, compreendemos que a morte do pássaro tucano gerou vida nova na personagem, uma vez que com suas penas, ela se tornou jovem; portanto, mais viva, mais sonhadora, com mais perspectivas etc. Em nossa sociedade também não é diferente, pois a morte física não leva o legado que uma determinada pessoa deixou na sociedade com suas perspectivas e contribuições.

Um aspecto muito relevante a destacar é quanto a transformação do corpo velho da mulher em novo corpo. Aqui, a alteridade se faz presente, pois se ela se reconheceu nova após banhar-se no rio, é porque antes percebeu-se velha. Mesmo o texto apresentando o aspecto físico da transformação, a narrativa chama a atenção para o envelhecimento humano que é decorrido com o passar do tempo. Consequentemente, as mudanças não são apenas físicas, pois com o tempo as perspectivas e a mentalidade a respeito dos conceitos da vida também se transformam.

Este trecho da narrativa nos chama muita atenção: *“Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas catorze anos de idade! Estava nova de novo!”* (Munduruku, 2021, p.21). Para Coccia (2020), *“a metamorfose é a adesão e a coincidência com um corpo estranho. Atravessar uma metamorfose significa poder dizer “eu” no corpo do outro”* (Coccia, 2020, p.52) e este é um aspecto muito presente nas culturas indígenas, pois revela a transformação que é constante e própria da natureza no decorrer do tempo e das estações.

Após a fase de rejuvenescimento da personagem, as crianças brincavam com a pele que ela retirou e colocou na árvore e, ao furar com arcos e flechas, objetos muito utilizados na cultura indígena, a mulher retomou a aparência envelhecida e jurou a eles: *“[...] por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e irão morrer”* (Munduruku, 2021, p.22). Aqui destacamos as palavras de “maldição” da mulher às crianças, pois os condena a uma condição natural que é própria da vida humana: envelhecer e morrer.

Para as culturas ameríndias, a imortalidade da alma, a juventude permanente é uma presença constante da representação de sua cultura e do seu povo, por isso o desejo da imortalidade e da juventude em todos os aspectos. Viveiros de Castro (2021, p.23-24) aborda a esse respeito que, *“na sociedade ameríndia [...] é a cultura que aproxima todos os pontos*

de vista, todas as espécies, todas as sociedades. O que distingue cada espécie, ou cada ponto de vista, é a natureza [...]. É o corpo que separa, é a alma que une”.

Barreto (2024) dialoga com Coccia (2020) ao apresentar uma reflexão imprescindível quanto a essa dualidade ao afirmar que “a metamorfose está atrelada a dois extremos: nascimento e morte. Embora, a princípio, esses termos sejam entendidos como antagônicos, os dois acontecimentos levam à metamorfose e, conseqüentemente, à continuidade da vida” (Barreto, 2024, p.81). Porque para Coccia (2020), “o nascimento é a primeira de todas as nossas experiências” (Coccia, 2020, p.29).

Outro ponto que destacamos do conto em questão é a utilização de algum ser que mora na floresta e que tem essa característica de auxiliar e revelar uma identidade como a do pássaro tucano, pois “*ela pediria ao rapaz que fosse encontrar penas do pássaro tucano para si*” (Munduruku, 2021, p.22). A esse respeito, Souza (2018) reafirma, dizendo: “ao contar nossas histórias é preciso exaltar nossos personagens, enredos fantásticos sobre os seres espirituais e animais das florestas (Souza, 2018, p. 57). Dessa forma, vemos a alteridade presente na perspectiva do desejo de ser novo e da necessidade do outro para se transformar.

O conto apresenta que a mulher foi banhar-se no rio e “*quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa! Voltou a ter apenas cartorze anos de idade! Estava nova de novo!*” (Munduruku, 2021, p.22). Enfatizando este trecho da narrativa, vemos o ponto alto da alteridade vivida pela personagem, pois há o confronto do Eu velho com o novo Eu que se transformou em outro. Há, portanto, uma transformação física, de imediato, contudo é muito mais que isso. A transformação também é de mentalidade, pois chegou até pensar: “*Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai me recusar*” (Munduruku, 2021, p.22).

Nesse sentido, Bueno (2018) elucida que a literatura, “vista como manifestação da alteridade, pode cumprir um papel importante na formação humana” uma vez que ela pode “permitir o contato entre o eu com o Outro pela linguagem [permitindo] que leitor se identifique com suas personagens e suas vivências, [...] interagindo e dialogando com elas” (Bueno, 2018, p. 62). Nesse caso, este conto pode nos gerar a reflexão de que todos nós podemos ser novos de novo, talvez não fisicamente, mas em uma dimensão interior, ontológica e psicológica.

A cena gerada em nossa imaginação sobre banhar-se no rio e sair de lá com a pele nova, remete-nos ao lavar-se interiormente, intelectualmente, pois é como se as próprias águas transformassem aquela personagem. Nas culturas ameríndias esse aspecto de transformação é muito presente e estes povos vivem imersos na natureza e a tem como bússola, que dá sentido e direção às suas questões cotidianas, práticas e filosóficas, pois a vida é transformação constante.

Assim, também, é a prática de leitura em nós quando nos deixamos mergulhar e imergir em suas dimensões, pois gera transformação em nossa maneira de pensar, renovando-nos de dentro para fora, porque:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (Petit, 2009, p. 28).

O contrário também é verdadeiro, ou seja, quando retrocedemos, não seguimos nesse intuito de transfiguração diária por meio da leitura e da alteridade, pois é como se estivéssemos voltando à vida velha. Logo, foi o que ocorreu no conto, uma vez que “*a mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu*” (Munduruku, 2021, p.23). Assim, o papel da leitura também é o de não

nos deixar “morrer” em nossos comodismos de quem somos e no processo de Leitura em sala de aula. O professor, por sua vez, deve ser o grande incentivador dessa prática de Leitura Literária em sala de aula, com a certeza de que a literatura pode gerar novas pessoas por meio da alteridade que o texto produz e dos sonhos que temos guardados em nós e que devem nos impulsionar dia após dia para a sua realização.

No trecho *“a mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu”* (Munduruku, 2021, p. 22), apresenta-nos o processo inverso, o retorno do corpo à velhice. Outra análise para esta realidade de voltar ao corpo “velho” é o fato de que nas culturas ameríndias, a velhice indica uma grande sabedoria e respeito, pois com a idade, entende-se que a compreensão de mundo é outra, uma vez que a experiência e a maturidade transformam o ser humano. Nas sociedades indígenas esta percepção é muito forte, pois está atrelada ao respeito pelas gerações daquele povo, dos ensinamentos que eles passam de pai para filho e que perdura como dogma a ser seguido por suas comunidades. Assim, os anciãos indígenas têm a grande missão de preparar as novas gerações do seu povo para a vivência da sua cultura afim de que suas práticas e ritos não se percam e, conseqüentemente, preservem a sua identidade.

No trecho *“somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam”* (Munduruku, 2021, p. 21) há a personagem ‘cobra’ que é uma alegoria muito presente nas narrativas ameríndias. Para Mário Fonseca (2013), há duas dimensões esclarecedoras acerca desta personagem:

Primeira: é um esforço para ajudar educadores e estudantes a se aproximarem dos mitos indígenas a partir de uma perspectiva que seja dos próprios índios, sabendo que, para isso, é preciso levar em conta a

sensibilidade do outro lado, de quem vai ser educado nesta aproximação; logo, é um método de tradução de mitos indígenas de modo que possam ser compreendidos na sua beleza formal e cognitiva por uma plateia não-índia. **Segunda:** por meio do conhecimento dos mitos, que expressam a maneira indígena de viver, de pensar e se manifestar na arte, surge a possibilidade de promover um diálogo mais amplo, que reconheça nos índios protagonistas privilegiados para compreender a sociedade e cultura nas quais o próprio professor e estudante se encontram e das quais são parte (Fonseca, 2013, p. 3).

Em uma primeira visão, há a necessidade de aproximar os estudantes da cultura indígena e a personagem ‘cobra’ remete essa identidade ameríndia por meio da sensibilidade que o texto apresenta. Em seguida, com o conhecimento desta identidade, cada leitor adentra a este universo dos mitos que apresenta tais comunidades como protagonistas da própria terra que habitam, confirmando, assim, o lugar que sempre foi seu antes mesmo dos portugueses chegarem.

Além desta percepção outra ótica indispensável é quanto a transformação que a ‘cobra’ apresenta, pois como ser conhecido desde o mito da criação do mundo, a personagem apresenta outra característica distinta da que todos nós conhecemos como sendo sedutora, maliciosa, influenciadora e má. Do contrário, no conto, a personagem apresenta-se como bondosa, pois foi a única a cuidar do corpo da mulher. Assim, há, portanto, uma alteridade quanto ao comportamento da cobra que se reconhece bondosa, porque em nossa sociedade a temos como má e uma alteridade em relação a mulher, que se reconhece diferente de Eva, personagem do mito da criação.

O trecho final do conto citado anteriormente também nos chama atenção quanto a mudança de pele da personagem ‘cobra’ a cada estação do ano. Aqui, constatamos mais uma vez a questão da transformação constante da natureza como elemento que remete também à transformação constante do ser humano. Cada estação do ano, com suas

características, nos leva também à reflexão das transformações que passamos tanto fisicamente quanto de pensamento, de perspectiva, de sonhos, metas etc.

Assim, Mário Fonseca (2013) elucida que “é esta a lição mais importante do “*perspectivismo ameríndio*” de Viveiros de Castro: [pensar no] “multinaturalismo” querendo dizer que [...] todos são “gente”, e são as naturezas desta humanidade que são diferentes e com elas nos cabe entender e dialogar” (Fonseca, 2013, p. 5). Para Viveiros de Castro (2002), a maneira como muitos mitos indígenas começam, revela essa metamorfose dos seres, como: “Naquele tempo os animais eram gente” (Viveiros de Castro, 2002, *apud* Fonseca, 2013, p. 5).

Dessa maneira, a alteridade se faz presente no conto, pois nos revela que reconhecemos a cultura indígena, porque há outra diferente dela. A personagem “mulher velha e nova” se reconhece de tal maneira porque percebe diferença em si mesma, em cada estado que se encontra. Esta narrativa, portanto, “para o ensino da cultura indígena tem um apelo profundamente ético em um mundo em que se discutem, quase desesperadamente, as maneiras do homem-humano de se relacionar com os outros seres da natureza, ou melhor, com os humanos – outros (Fonseca, 2013, p. 5).

Por esta razão, em decorrência da alteridade constituída no conto, a questão ética de respeito aos povos indígenas se faz presente e necessária de ser trabalhada em sala de aula. Desse modo, a partir desta reflexão, o aluno terá mais consciência de seu papel social e do *perspectivismo ameríndio*, que o faz conhecedor de sua identidade e cultura.

Considerações finais

A literatura, presente em todos os aspectos da vida, precisa alcançar mais leitores. A arte, em todas as suas formas, tem o poder de salvar o mundo, como afirma Dostoiévski. Este trabalho foca na literatura indígena, que, apesar de avanços em sua publicação, ainda precisa ser mais difundida, especialmente no ensino básico. A literatura indígena é fundamental para a compreensão da cultura e história do Brasil, e sua inclusão no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A análise do conto "A pele nova da mulher velha" de Daniel Munduruku revela relações de alteridade, destacando a oposição entre culturas ameríndias e não ameríndias. A narrativa possibilita reflexões sobre a identidade indígena e seus ensinamentos. O ensino de literatura sensível promove a alteridade, incentivando a busca de sonhos e a saída da zona de conforto. A obra de Munduruku é ideal para essa prática em sala de aula, impulsionando alunos a sonharem e crescerem intelectualmente.

A literatura, segundo Bueno (2018), é fundamental para nos aproximarmos do Outro, permitindo o autoconhecimento e o confronto com a diferença. O conto indígena de Daniel Munduruku vai além da riqueza cultural, transmitindo a história, espiritualidade e sentimentos de um povo, despertando o desejo de conhecer nossas origens. A alteridade presente na narrativa confronta nossa forma de pensar, promovendo o contato com o Outro em nós.

A narrativa estabelece um diálogo entre o "eu" e o "outro", construindo sujeitos singulares e em constante transformação. A alteridade presente na obra de Daniel Munduruku promove valores responsivos e responsáveis. A literatura indígena, com suas

características e valores, deve ser propagada, conhecida e cultivada na escola, pois participa ativamente do diálogo social.

Referências

- ALTERIDADE, In: **Dicionário**. Definições de Oxford. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 28.ago. 2024.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística (1930-1936)**. Org. da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953)**. Trad. Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.
- BARRETO, Merivânia Rocha. **A história do makunaima e a história do timbó: um estudo das relações entre humanos e outros-que-humanos**. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém. 2024. p.1-169.
- BUENO, Ademir de Godoy. **A formação da alteridade na experiência de leitura do gênero Bildungsroman presente em O Fazedor de velhos, de Rodrigo Lacerda**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018, p.860
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COCCIA, Emanuele. **Metamorfose**. Rio de Janeiro: Dantes editora, 2020.
- DOSTOIÉVSKI. **O idiota**. São Paulo: Editora 34, 2001, 427.
- FONSECA, M. G. R. da. Método da Cobra: proposta de aprendizagem e ensino de mitos indígenas na escola brasileira. Nau Literária: crítica e teoria da literatura. Seer.ufegs/NauLiteraria ISSN 1981-4526. PPG-LET-UFRGS. **Dossiê:Voz e interculturalidade** v. 9, n.01. 2013..

- GALINIER, Jean. 1990. “**La persona y el mundo de los sueños de los otomíes**” In PERRIN, Michel (ed.) *Antropología y experiencias del sueño*. Quito, Abya Yala: 67-78.
- MUNDURUKU, Daniel (2021-05-27T22:58:59). **Contos Indígenas Brasileiros**. Global Editora. Edição do Kindle.
- OROBITG, Gemma. Para além do sonho e da vigília. O sonho ameríndio e a existência. **1Rev. antropol. (São Paulo, Online)**, v. 65 n. 3: e185870. USP, 2022DOSSIÊ, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 1-26, 2022.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Anti-Narciso: lugar e função da Antropologia no mundo contemporâneo. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**. Volume 44, n. 4. 2010.

6

CONFEÇÃO DE TIPITI E OS IMPACTOS NA RENDA FAMILIAR NA COMUNIDADE MURUTIPUCU-ALTO/IGARAPÉ-MIRI

Everaldo da Silva Costa

Francinei Bentes Tavares

Introdução

As populações camponesas por estarem em contato mais frequente com a natureza fazem desta não somente o lugar de suas moradias, mas também de extração de recursos para a obtenção e/ou melhoria na renda familiar. Esta relação homem-natureza é gritante na região da maior floresta tropical do planeta, a Amazônia, um lugar heterogêneo e rico, não só de flora e fauna como também da criatividade de seu povo. Essa relação com a natureza demonstra uma ligação “umbilical”, um sentido espiritual que se expressa nas diversas formas de manifestação culturais, como lendas, contos, artesanatos (Tardin, 2012).

A maioria das famílias camponesas não vive apenas de uma fonte de renda fixa, pois, exercem múltiplas atividades, muitas dessas relacionadas à agricultura, como também o artesanato. Enfim buscam meios para a complementação da renda familiar.

Pois “os saberes populares resultam de uma relação de sinergismo entre homem/natureza, na qual a terra possui valor social, que constrói a essência do homem no trato com a natureza, para produzir alimentos e o bem viver” (Santos *et al*, 2020, p. 09). Compreender essa relação sociedade-natureza é fundamental para traçarmos o perfil do sujeito camponês contemporâneo, e para, além disso, entender o impacto na

sua renda por intermédio de uma produção sua e que tem como matéria prima, um recurso natural que é de sua localidade.

Uma das principais características dos sujeitos camponeses, que demonstra essa relação é sem dúvida o uso da terra: na plantação, colheita, etc. No que se refere à produção agrícola, mais precisamente a agricultura familiar, é responsável pela alimentação do país, já que está voltada ao mercado interno.

Souza *et al.* (2013, p. 8), afirmam que a agricultura familiar brasileira se configura como uma importante atividade agrícola, que aquece o mercado interno, gera emprego e renda a milhares de brasileiros, porém as desigualdades regionais e a falta de incentivo ao fortalecimento à agricultura familiar apresentam-se ainda como entraves ao desenvolvimento agrícola brasileiro.

Estes entraves relatados pelo autor expressos na falta de financiamentos, condições de escoamento da produção, na criação de políticas públicas e/ou na aplicação das já existentes, que fomentem e fortaleçam essas atividades, fazem com que em muitos lugares a atividade agrícola de base familiar, muitas vezes condicionadas pela sazonalidade das culturas que cultiva, não seja suficiente, no que concerne à situação econômica dessas famílias.

Muitas das famílias residentes neste espaço, vivendo em situações análogas as expressas anteriormente, criam ou desenvolvem estratégias de reprodução, visto que, a agricultura por si só não é suficiente para a manutenção e reprodução dos mesmos. Diversas famílias tornam-se pluriativas. Conforme Couto *et al.* (2017, p. 53) “Entende-se como pluriativa a família que combina atividades agrícolas com outras atividades, dentro ou fora da sua unidade produtiva, e pelas quais é remunerada”. Estas outras atividades ora podem ser a venda da mão de obra familiar, encaminhadas aos mais diversos modos de

prestação de serviços extra propriedade, ora o desenvolvimento de atividades produtivas e/ou prestação de serviço na própria propriedade.

Partindo desse pressuposto entende-se que é importante o estudo do processo de confecção do tipiti por parte dos agricultores familiares da comunidade Murutipucu-Alto, por que este é um artefato produzido (no caso do local de pesquisa) a partir da “tala” retirada do canudo da palmeira do miriti (também conhecido como buriti -*Mauritia flexuosa*). Sendo assim, compreender como estes utilizam os recursos da natureza para agregação de renda, que vai além das atividades agrícolas, é demonstrar a relevância da natureza na vida dessas populações, e ainda demonstrar como a pluriatividade se configura na referida comunidade.

Tendo em vista a expressiva produção de tipiti na comunidade Murutipucu-Alto, surge assim uma inquietação, pois apesar da localidade como o município em geral ter como principal fonte de renda o açaí, qual a contribuição da fabricação de tipiti na renda dessas famílias?

O objetivo geral do presente trabalho é analisar o impacto na renda desses artefatos para as famílias da comunidade Murutipucu-Alto. Sendo que para tanto os objetivos específicos designados são: Identificar como se dá à obtenção da matéria prima e a descrição das etapas da confecção do artefato; apresentar os meios de comercialização do tipiti e avaliar outras fontes de renda das famílias, visando comparar com o impacto da renda proveniente do tipiti.

Assim, este estudo descritivo, com abordagem qualitativa, investigou a importância da renda proveniente da fabricação de tipitis para seis famílias de agricultores-artesãos na comunidade ribeirinha do Murutipucu-Alto, em Igarapé-Miri, Pará.

A pesquisa foi realizada durante a entressafra do açaí, período de maior produção de tipitis, e utilizou entrevistas semiestruturadas e questionários para coletar dados sobre renda e atividades produtivas. A

análise das entrevistas e a tabulação dos dados permitiram quantificar a renda familiar total e a porcentagem proveniente da confecção de tipitis.

A pesquisa foi realizada em sete meses, de março de 2020 a agosto de 2021, seguindo as normas sanitárias da OMS durante as entrevistas presenciais.

Referencial teórico

A confecção do tipiti é expressiva na comunidade Murutipucu-Alto, um exemplo concreto da interação que as populações camponesas amazônicas exercem com a natureza que lhes rodeia, ou mais que isso, uma maneira de adquirir renda a partir da floresta. O tipiti é um “tipo de prensa feita com fibras de jacitara, ou taquara, é um cesto com trançado duplo, especial, de forma cilíndrica” (Pinto, *s.d.*, p. 7). Vale salientar que o miriti também é uma palmeira utilizada na confecção deste item. Sendo este produto uma das heranças culturais e históricas dos povos indígenas, repassada durante o tempo e atualmente seguida pelos ribeirinhos, “Traçar, tecer, entrecruzar, é umas das mais antigas manufaturas que a humanidade conhece e representa a mais diversificada das categorias artesanais indígenas no revelar das adaptações ecológicas e expressões culturais distintas”. (Silva, 2018, p.97).

É pouco utilizado como decoração, contudo tem esta finalidade como secundária, pois o propósito principal do artefato consiste em ser usado para comprimir a massa da mandioca (Lopes, 1937). Segundo Vila Nova *et al.* (2018, p. 08), “na medida em que se aplica uma força em uma de suas extremidades, a mesma se distribui igualmente na malha do objeto convertendo-se em pressão sobre a massa contida no seu interior resultando na extração de líquido e diminuição do volume”, ou seja, a compressão exercida pelo artefato lhe confere a característica de uma

espécie de prensa de fibras, “[...]trançado de tal forma que, quando vazio, é muito elástico no sentido de seu eixo longitudinal: esticando-o seu comprimento aumenta e seu diâmetro diminui, enquanto comprimindo-o seu comprimento diminui e seu diâmetro aumenta”.

(Falco *et al.*, 1987, p.137).

Dado esta característica e a realidade da comunidade não ser produtora de farinha de mandioca (*Manihot esculenta*) e nem lidar com esta cultura, pelo fato da mesma ser constituída na sua maioria de área de várzea, inapropriada para esse cultivo, o tipiti nesta confeccionado ganha *status* de produto comercializável com outras comunidades do município e com municípios vizinhos, promovendo mais uma fonte de renda a essas famílias.

Um fator positivo e que contribui na comunidade é a matéria prima, que é facilmente encontrada o miriti ou buriti. Segundo Cymerys *et al.* (2005):

O buritizeiro é uma das maiores palmeiras da Amazônia, possuindo de 30 a 50 centímetros de diâmetro e de 20 a 35 metros de altura. Oferece um fruto nutritivo importante para as pessoas e animais da região. A distribuição geográfica do buritizeiro abrange toda a região amazônica, o Norte da América do Sul e estendesse pelo Nordeste e Centro-Sul do Brasil. Essa palmeira prefere áreas alagadas, igapós, beira de igarapés e rios, onde é encontrada em grandes concentrações (Cymerys *et al.*, 2005, p.187):

O buritizeiro ou miritizeiro ocupa uma extensa área na comunidade, principalmente às margens do rio Murutipucu. Contudo vem perdendo espaço para outra palmeira nativa da região: o açazeiro, esta que por sua vez tem mercado e uma demanda crescente, logo muitos agricultores têm derrubado os miritizais para aumentar seus açazeis.

Apesar dessa situação o miritizeiro resiste pelo fato de proporcionar além de alimento, mas também renda a população artesã local. Segundo Santos *et al.* (2004, p. 649), dessa palmeira extraem-se de

sua ráquis – porção central que separa os folíolos de uma folha, uma vara de aproximadamente 8 cm de diâmetro, de característica um tanto quanto esponjosa que é revestida externamente por uma camada mais resistente – a tala do miriti, a camada mais resistente, é utilizada no artesanato de cestaria.

São as “talas” a base do tipiti confeccionado na comunidade. Nota-se que a retirada da ráquis ou pecíolo (“braço”) não prejudica a árvore, pois são deixados dois na mesma, o necessário para que ela continue crescendo. “A atitude dos artesãos [...] representa uma questão sustentável, mesmo sem muito conhecimento científico, eles possuem métodos que trazem benefícios tanto para eles quanto para a natureza, pois assim a matéria-prima não é desperdiçada” (Baía, 2017, p. 7), demonstrando assim que esta atividade, com responsabilidade, é a exemplificação de uma relação de harmonia entre o artesão e a natureza, na qual está complementa sua renda de modo sustentável.

Portanto, estas famílias exercem a pluriatividade, visto que o artesanato se configura em uma atividade não-agrícola. Segundo Schneider (2003) a pluriatividade pode ser definida como:

[...] um fenômeno através do qual membros das famílias de agricultores que habitam no meio rural optam pelo exercício de diferentes atividades, ou mais rigorosamente, optam pelo exercício de atividades não agrícolas, mantendo a moradia no campo e uma ligação, inclusive produtiva, com a agricultura e a vida no espaço rural. [...] (Schneider, 2003, p. 112)

A confecção do tipiti é uma fonte de renda além da agricultura, visto que está sozinha não é suficiente para o sustento familiar, provavelmente pelo monocultivo de açaí, *etc.* Ou seja, há nesse contexto o exercício de mais de uma atividade com o intuito de aumentar a renda familiar, o que demonstra que a pluriatividade é uma estratégia de aumento de renda por parte dessas famílias. Conforme Rocha *et al.* (2019):

[...] a pluriatividade pode ser entendida como uma forma de estratégia que foi resultado de escolhas e decisões realizadas pelos indivíduos de uma família perante as pressões /econômicas e sociais que a agropecuária, principalmente em regime familiar, sofre diante da realidade a que foi imposta pelo mercado econômico existente

(Rocha *et al.*, 2019, p. 7790/91).

Com base nessa diversificação emergem assim outros dois conceitos também importantes e que devem ser entendidos, uma vez que, na pluriatividade se tem rendas, esses conceitos são: renda agrícola e não agrícola. As rendas agrícolas têm suas origens na agricultura, sendo estas a riqueza disponível para pagar a mão de obra familiar e investir na propriedade; e as não-agrícolas constituem-se de um somatório de rendas, que vão desde rendas de benefícios até de outras atividades não oriundas da agricultura (Saionara *et al.*, 2010)

Ainda segundo o autor fazendo a somatória delas chega-se à renda total que: “corresponde à renda de que o agricultor e sua família dispõem e que tem como finalidade remunerar o trabalho familiar” (Sainora *et al.*, 2010, p. 64), ou seja, a renda proveniente do tipiti (não agrícola), só tem a demarcação de sua contribuição com o aferimento da renda total. Para tanto, neste trabalho primeiramente foram utilizados valores totais em reais, e depois valores relativos, ou porcentagens, deduzidos a partir da renda global, para mostrar a importância do trabalho artesanal do tipiti no conjunto dos rendimentos familiares nos períodos analisados.

Confecção de tipiti na comunidade

Foram identificados dois meios de aquisição de matéria prima³: a retirada no próprio lote e a compra de terceiros. Na primeira os integrantes da família do sexo masculino são os responsáveis pela retirada, está sendo feita conforme a necessidade e disponibilidade do

“braço” do miriti. Na segunda, também realizada por homens, que vendem as “boias”, que são constituídas por 100 unidades de “braços”, sendo comercializadas atualmente a R\$ 60,00 o conjunto, resultando em um preço de R\$ 0,60 por “braço”.

A comercialização do artefato é em sua maioria feita na própria comunidade a atravessadores, que os revendem na sede municipal e em municípios vizinhos (Abaetetuba e Moju), o valor da unidade no período da pesquisa era de R\$ 9,00 reais. “O atravessador ou intermediário é o ator social de maior mobilidade na relação de comercialização, pois, este é quem escoar a produção, comprando dos produtores” (Souza, 2011, p. 29), mas também é feita a venda direta, sem o intermédio do atravessador, “vendemos na cidade de Igarapé-Miri e Abaetetuba, para comerciantes, a venda é a dinheiro raramente trocamos com mercadorias” (AGRICULTOR (A) 06). Vale salientar que por mais que rara a troca, principalmente por farinha de mandioca e mercadorias é uma realidade vinculada há necessidade ou a falta de dinheiro por parte do atravessador/comerciante.

Após a obtenção do miriti começa de fato o processo de confecção do tipiti, que segue a seguinte sequência: destalar, tecer a “cabeça” ou abano, tecer o “corpo”, tecer o “rabo/ponta” o acabamento da “cabeça”, com a finalização do processo artesanal do produto. A ordem de realização dessas duas últimas etapas nem sempre segue essa lógica, “aí depende da opção de quem está tecendo, se quiser fazer a cabeça primeiro ou o rabo” (AGRICULTOR (A) 03).

Segue a descrição mais detalhada de cada uma dessas etapas:

Destalar: é quando se extraem as “talas” do “canudo” (râquis) do miriti. Neste processo é necessário o uso de uma faca média, utilizada para fazer a demarcação das talas, e um pedaço de pano, o qual serve de proteção do que os agricultores chamam de “gosma” (líquido viscoso que

causa urticária na pele). Das seis famílias entrevistadas, cinco relatam esta fase como sendo a mais difícil. Cabe salientar que os tipitis confeccionados na comunidade são compostos de 48 talas, sendo trançadas de três em três. Essa maneira de trançar denomina-se “sarjado três por três”, sendo esta, a mais comum de se encontrar (Falco *et al.*, 1987).

Tecer “cabeça ou abano”: etapa na qual de fato começa a trançagem das “talas”, neste momento são divididas as 48 “talas”, em duas partes iguais de 24. “Colocam-se vinte e quatro talas na vertical, e a partir desse momento, são inseridas outras na horizontal, levantando-se três e deixando três, duas até chegar a uma, depois se inverte, deixando as primeiras três abaixadas, depois duas até chegar a uma” (AGRICULTOR (A) 05).

Tecer o “corpo”: Já o corpo do tipiti é a fase apresentada como sendo a mais fácil, nesta surge o denominado “pau do tipiti”, um utensílio “utilizado para ajudar a apertar o tipiti, sem este fica impossível tecer o corpo” (AGRICULTOR (A) 05).

Tecer o “rabo / ponta” e fazer o acabamento da “cabeça”: As últimas duas fases são consideradas como acabamento e também pode se dizer que têm importância no processo como um todo. Um fator interessante é que, com exceção da “destalação”, todas as outras etapas são realizadas dentro da própria casa dos agricultores conforme relata o Agricultor (a) 01: “destalo no terreiro e o resto faço dentro de casa, mais precisamente na cozinha”.

Vale salientar que um tipiti pronto tem em média 2 metros e 10 cm de comprimento, sendo que destes 39 cm são da “cabeça” e 15 cm do “rabo”, restando 1 metro e 56 cm de “corpo”, por 23 cm de circunferência.

As fibras vegetais, ao serem trabalhadas artesanalmente, geram emprego, renda e cidadania, conforme Flores e Lima (2013). Keller (2014) reforça a importância social, cultural e econômica do artesanato, destacando sua capacidade de inclusão social e resgate de valores culturais. O artesanato possibilita renda, mas não apenas isto vai além por proporcionar a manutenção cultural, pois os diversos modos de artesanato estão estreitamente ligados com a história dos lugares em que são trabalhados.

Renda nos meses de produção do tipiti

Iniciam-se a análise dos dados a partir da família do agricultor (a) 01, que é composta por quatro pessoas, com uma média de idade de 40,75 anos, sendo que as principais atividades exercidas pela família são a pesca do camarão (*Macrobrachium amazonicum*), o artesanato do tipiti e um dos integrantes que trabalha assalariado. Saldo tipiti: R\$ 1,780,00; saldo outras atividades: R\$ 1.157,90; saldo geral: 2937,90; média mensal: R\$587,58. Com base nestes dados pode-se afirmar que a confecção do tipiti contribui significativamente na renda total familiar no período estudado, seguida do trabalho assalariado e pesca do camarão.

Percebe-se então que a confecção do tipiti é responsável pela maior fatia da renda geral no período investigado, restando ao trabalho assalariado, que é um contrato de prestação de serviço para a prefeitura por um dos filhos (Que se deu em apenas dois meses do período) sendo esta secundária e a pesca do camarão que é a que menos contribui, não há um beneficiamento do pescado o que faz com que o valor de mercado seja baixo, até mesmo por ser pesca artesanal com pouca produção.

Já os componentes da renda pertencente à família do agricultor (a) 02 no período estudado são: Saldo tipiti: R\$ 5.962,50; saldo outras

atividades: R\$ 3.404,55; saldo geral: R\$9.367,05; média mensal: R\$ 1.873,41. As principais atividades realizadas pela família são a confecção do tipiti e a venda de diária, somasse a estes o seguro defeso que um dos integrantes recebe. Esta é composta por cinco integrantes com uma média de 31.6 anos de idade.

Tendo em vista os dados apresentados nota-se que a confecção do tipiti contribui com uma parcela maior da renda familiar, a segunda mais importante é a venda de diária, que não acontece com tanta frequência e por isso acaba por ser secundária. O seguro por ser presente apenas nos dois primeiros meses torna se inferior ao tipiti que ocorre durante todo o período analisado.

Os dados da família do agricultor (a) 03, são: Saldo tipiti: R\$ 1.320,25; saldo outras atividades: R\$ 2.034,20; saldo geral: R\$ 3.354,45; média mensal: R\$ 670,89. Esta é constituída por quatro pessoas, esta que tem como média 31 anos de idade e as atividades mais relevantes desempenhadas por estes são a carpintaria e a fabricação do tipiti. Outro elemento constituinte da renda familiar é o programa governamental bolsa família. Neste caso a renda proveniente do tipiti passa a ser secundária, pois a renda obtida pelo pai que é carpinteiro e ganha R\$ 130 a diária é a qual mais contribui, apesar de não ser um trabalho mensal, e por fim o auxílio do governo federal que representa uma contribuição menor.

A família do agricultor (a) 04 a qual os dados são: Saldo tipiti: R\$ 2.680,00; saldo outras atividades: R\$ 2.050,00; saldo geral: R\$ 4.730,00; média mensal: R\$ 946,00. É composta por três pessoas estes representam a menor média de idade dentre as seis famílias 15,93. Esta se assemelha a família anterior em relação às atividades praticadas: produção de tipiti e carpintaria. Cabe ressaltar que as famílias são vizinhas e exercem laços parentais. Porém neste caso o tipiti é responsável pela maior parte seguido da atividade da carpintaria que

neste caso por ser um iniciante o valor de suas diárias é menor se comparado com o da família do agricultor (a) 03.

Com Saldo tipiti: R\$ 13.855,00; saldo outras atividades: -R\$ 7.500,00; saldo geral: R\$ 6.355,00; média mensal: R\$ 1.571,00. A família do agricultor (a) 05, que também é composta por quatro pessoas com uma média de idade de 38,25 anos. Dentre todas as famílias participantes desta pesquisa é a que mais confecciona tipiti durante o ciclo analisado, produzindo 400 unidades por mês, outra atuação familiar é a pesca artesanal de camarão e peixes como o jacundá (*Crenicichla sp.*), traíra (*Hoplias malabaricus*), jundiá (*Rhamdia quelen*), tucunaré (*Cichla spp.*) e pescada (*Plagioscion squamosissimus*). O camarão é comercializado tanto in natura como em polpa, acrescentando valor ao produto, já os peixes são vendidos in natura.

É notório nos dados demonstrados, que o tipiti é o que fornece a maior parte da renda familiar, visto o quantitativo de sua produção. No que diz respeito a atividade da pesca apesar do beneficiamento no caso do camarão e peixes in natura, não têm comércio amplo e acabaram tendo saldo negativo pela baixa produtividade e por não suprirem as despesas.

Por último, os dados da família do agricultor (a) 06: Saldo tipiti: R\$ 885,00; saldo outras atividades: R\$ 2.625,00; saldo geral: R\$ 3.510,00; média mensal: R\$ 702,00. A menor em número de componentes com apenas duas pessoas e com uma média de 35,5 anos de idade, neste caso a produção do tipiti não é a principal fonte de renda familiar a exemplo da família do agricultor (a) 03, a aposentadoria rural é a principal fonte. Aqui o tipiti figura como complemento da renda principal até por que sua confecção não chega a ultrapassar 30 unidades por mês.

Sobre o aferimento da renda relativa do tipiti em relação às outras atividades no período de janeiro a maio de 2020. Têm-se, **renda do tipiti:**

agricultor (a) 01: 61 %, agricultor (a) 02: 64%, agricultor (a) 03:39 %, agricultor (a) 04: 57%, agricultor (a) 05:65%, agricultor (a) 06: 25%, com uma média de 51,83 %. Já a **renda de outras atividades**: agricultor (a) 01: 39 %, agricultor (a) 02: 36%, agricultor (a) 03: 61%, agricultor (a) 04: 43%, agricultor (a) 05: 35%, agricultor (a) 06: 75%, com uma média de 48,17 %.

Com posse da análise dos dados das seis famílias estudadas expressos anteriormente, percebe-se que o tipiti é na maioria dos casos a principal fonte de renda no período da entressafra do açaí colaborando com uma média de 51 %, sendo que em apenas dois casos foi secundária.

A pesquisa, realizada durante a entressafra do açaí, não identificou rendas provenientes desse fruto, apesar de todas as famílias analisadas se envolverem nessa atividade. Conforme Corrêa (2017), a entressafra (janeiro a junho) é um período de vulnerabilidade econômica para essas comunidades, que dependem de auxílio governamental ou outras fontes de renda.

Esta vulnerabilidade faz com que estas famílias terminem não apenas por receber os benefícios oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Bolsa Família, Seguro Defeso para os pescadores e Aposentadoria Rural, porque se não houvesse a busca de outras rendas complementares (como com a confecção do tipiti e outras formas de pluriatividade), isso sugeriria uma estabilidade financeira, a qual estes agricultores não possuem apenas com estes recursos provenientes de aportes externos, no caso governamentais.

Couto *et al.* (2017), afirma que, com o intuito de superar suas dificuldades financeiras, muitas famílias se valem do trabalho familiar disponível durante certos períodos, principalmente na entressafra da cultura principal, para complementar suas rendas. É nesse contexto que a pluriatividade ganha espaço e atividades como o artesanato do tipiti

surgem como fonte de renda alternativa, como demonstrado ao longo dessa pesquisa.

Considerações finais

A confecção de tipiti exerce grande importância na economia das famílias pesquisadas durante o período analisado, sendo responsável em alguns casos por mais da metade da renda familiar. Mas que isso o tipiti é uma expressão cultural deste lugar.

É notório que a busca pela diversificação ou pela pluriatividade é grande principalmente pela sazonalidade das produções agrícolas amazônicas como o açaí, que na atualidade exerce uma enorme influência em especial nas populações do Baixo Tocantins. Sendo assim a produção do tipiti configura-se como a principal fonte de renda das famílias estudadas no período da entressafra do antes mencionado fruto.

Tendo em vista estes fatos, considera-se que foram alcançados os objetivos os quais este trabalho se propôs, pois, sabe-se que a confecção do tipiti na referida comunidade ocorre de modo familiar, sendo os homens os responsáveis pela aquisição da matéria prima, ora retirada no próprio lote ora comprada de terceiros, e que estes utilizam suas próprias casas (como local de trabalho) para realizar a confecção do artefato, com exceção da fase da “destalação”.

E ainda que há um comércio vasto com a sede municipal e com municípios vizinhos, contudo a maioria vende sua produção a atravessadores. Além do mais a renda que este proporciona na média chega a 51 % no comparativo das seis famílias estudadas. O contato com a natureza que estes sujeitos exercem é a exemplificação da relação sociedade-natureza, que se caracteriza não apenas, no simples fato de

moradia, mas de vivência e obtenção de renda a partir da natureza e na prática da pluriatividade.

Por fim sugere-se um estudo mais aprofundado nesta temática, visto a relevância apresentada, com um número maior de sujeitos participantes, o que foi impossibilitado neste, pelo momento pandêmico existente.

Referências

- BAIA, L. S. Brinquedos de miriti: uma fábrica de sonhos onde não há o despertar de gêneros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE DESIGN E MODA, 4. **Anais...** Bauru-SP: UNESP, 11 a 15 de outubro de 2017.
- CORRÊA, R. B. **Território e desenvolvimento**: análise da produção do açaí na região Tocantina (PA) - Presidente Prudente: [s.n.], 2017.
- COUTO, V. de A. *et al.* Pluriatividade e renda familiar no Projeto de Assentamento São Jorge e São José (PASJ), região cacauceira, Bahia. **Revista Macambira**: Laboratório de políticas públicas, ruralidades e desenvolvimento territorial, v. 01, n. 01, 53 p., jan. / jun. 2017.
- CYMERYS, M. *et al.* Buriti: Mauritia flexuosa L. F. In: SHANLEY, P.; MEDINA, G. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica**. Belém: CIFOR / IMAZON, 2005.
- FALCO, J. R. *et al.* Tipiti - contribuição a seu estudo. **Revista do Museu Paulista**: Nova Série, São Paulo, v. 32, 1987. (Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai).
- FLORES, A. S.; LIMA, D. da S. Fibras vegetais utilizadas no artesanato comercializado em Boa Vista, Roraima. **Bol. Mus. Int. de Roraima**, v.7 n, 01, p. 35-39, 2013.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 121 p.
- KELLER, P. F. **Trabalho e economia do artesanato no capitalismo contemporâneo**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia – GT 034: Etnografias do capitalismo, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

- LOPES, R. Tipitis do Rio de Janeiro. **Uiára** - Revista da Sociedade dos Amigos do Museu Nacional, Ágata-RS, v. 01, n. 01, out.-dez. 1937.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004.
- PINTO, M. D. N. **Mandioca e Farinha**: Subsistência e tradição cultural. Disponível em: Mandioca e farinha - subsistência e tradição cultural - Gastronomia (passeidireto.com)
- ROCHA, J.T. R. *et al.* O desenvolvimento da pluriatividade e das atividades não agrícolas: estratégias de reprodução social das famílias nos Bairros Rurais do Poste e Caxambu no município de Jundiá-SP. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 05, n.0 7, p. 7786-7807, jul. 2019.
- SANTOS, L. da S. *et al.* Agroecologia como perspectiva contra-hegemônica: um estudo de caso no Assentamento João Batista II em Castanhal-PA. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 32. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 30 de outubro a 06 de novembro de 2020. 09 p.
- SANTOS, N. S. S. *et al.* O desenvolvimento sustentável de comunidades ribeirinhas utilizando espécies vegetais na produção de artesanato. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM RESÍDUOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1. **Anais...** Florianópolis: ICTR, 2004.
- SCHNEIDER, S. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 112, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, E. F. da. **A etnomatemática no artesanato indígena**: um estudo sobre elementos matemáticos nos tecumes Sateré-Mawé na comunidade Boa Fé da região do Rio Andirá. Manaus. 2018.
- SILVA, L. H.; MEDEIROS, M.; TAVARES, F. B.; DIAS, I. A.; FRAZÃO, A. G. F. PNAE em tempos de pandemia: desafios e potencialidades para sua operacionalização no contexto amazônico. **Mundo Amazônico**, v. 11, n. 02, 2020.

SOUZA, P. A. R. de *et al.* Estudo de caso – A agricultura familiar e a geração de renda na Amazônia: uma abordagem empreendedora no município de Parintins-AM. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 07, n. 03, p. 01-17, Terceiro trimestre de 2013.

TARDIN; J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

VILANOVA, R. N. G. *et al.* A física do tipiti: estudo da pressão em alavancas indígenas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. **Anais...** Campina Grande-PB: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45774>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

WAGNER, S. A. *et al.* **Gestão e planejamento de unidades de produção agrícola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 64 p.

7

AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS, A PROTEÇÃO JURÍDICA E A VULNERABILIDADE DOS POVOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA

Lucas Pinheiro de Araújo

Alanna Gabrielly do Nascimento Gouveia

Paulo Roberto do Canto Lopes

Myrian Sá Leitão Barboza

Introdução

As alterações climáticas são um dos maiores desafios enfrentados pela comunidade internacional no século XXI, considerando a sua intensificação decorrente das práticas de consumo predatórias, de modo que os seus impactos se manifestam de forma particularmente intensa na região Amazônica, bioma essencial para equilíbrio climático do planeta, considerando as características peculiares desse ecossistema.

Contudo, a aceleração da deterioração ambiental, reflexo do aumento de queimadas, desmatamento, pesca, caça predatória, exploração desenfreada dos recursos minerais e hídricos tem potencializado profundas alterações climáticas, tornando o debate referente à criação de mecanismos financeiros e fiscais capazes de incentivar a implementação de práticas mais sustentáveis.

O olhar voltado à sustentabilidade não pode estar desprezado dos fatores econômicos, isso porque, quando se fala de mudanças climáticas é necessário lembrar que os povos tradicionais da Amazônia, incluem indígenas, ribeirinhos, quilombolas, negros e outras comunidades que dependem diretamente dos recursos naturais da floresta para sua subsistência.

Ademais, a relação simbiótica dos povos tradicionais com a terra e a floresta faz com que as mudanças climáticas não sejam apenas uma questão ambiental ou econômica, mas também cultural e espiritual.

O conhecimento tradicional acumulado ao longo de gerações, que inclui práticas de manejo da terra, técnicas agrícolas sustentáveis e formas de adaptação ao ambiente, é ameaçado pela rápida transformação no clima (Gleiser, 2024):

A natureza, antes vista como sagrada, como nossa generosa mãe deusa, se tornou, nossa inimiga. As religiões ancestrais que veneravam o mundo natural foram consideradas pagãs e pecadoras. Para piorar, com a expansão do colonialismo europeu, rotulou-se as religiões nativas como "primitivas" e os seus seguidores de "selvagens". Na visão colonialista, ser civilizado era ser europeu, e "civilizar" alguém significava escolher entre a conversão ao cristianismo ou a morte. O "grande diálogo", usando a expressão inspiradora do padre católico e ecoteólogo Thomas Bery, não era mais entre os homens e a natureza, mas entre os homens e um Deus ausente (Gleiser, 2024, p. 96).

Deste modo, as políticas públicas desenvolvidas para amenizar e controlar as externalidades negativas advindas das mudanças no clima da Amazônia, precisam levar em consideração os direitos e os conhecimentos dos povos tradicionais. Em outras palavras, a participação direta das comunidades tradicionais na tomada de decisão referente a conservação ambiental é medida necessária para uma agenda climática que respeite o meio ambiente em todas as suas dimensões.

Mudanças climáticas e a proteção dos povos tradicionais

As mudanças climáticas estão entre as questões mais emergentes atualmente, com efeitos catastróficos à medida que afetam os recursos naturais da Terra. Embora essas transformações no clima prejudicam globalmente todas as populações, as comunidades tradicionais sofrem

impactos desproporcionais e prejudiciais, pois dependem diretamente dos recursos naturais para a sua sobrevivência (Batista, 2007). Os grupos culturais diferenciados e ribeirinhos têm a subsistência, cultura e espiritualidade profundamente enraizadas nas florestas, rios e na biodiversidade da região amazônica (Diegues, 2001).

As práticas de manejo sustentável transmitidas pela a comunidade tradicional e ribeirinha ao longo de gerações, tem sido considerada importante para a preservação do ecossistema amazônico. Ao utilizar técnicas agrícolas conscientes, a pesca artesanal e o extrativismo, esses segmentos sociais têm promovido a conservação da biodiversidade e a manutenção dos ecossistemas, garantindo que as gerações futuras possam usufruir dos recursos naturais.

Os impactos das mudanças climáticas na Amazônia podem ser diversos e preocupantes, com a alteração dos padrões de chuva, secas prolongadas e aumento da temperatura média. Essas alterações no clima prejudicam a capacidade dos grupos tradicionais de cultivarem alimentos, gerando insegurança alimentar e aumentando a dependência de ajuda externa. As variações pluviométricas podem causar a destruição de colheitas, reduzir a produtividade das plantas medicinais e alterar a disponibilidade de recursos naturais que são vitais para a sobrevivência dessas comunidades (Nobre *et al.*, 2007).

A elevação da temperatura favorece a proliferação de doenças tropicais, veiculadas pelos mosquitos causadores de doenças como a dengue e chikungunya, que afetam gravemente a saúde das populações locais. Essas doenças têm um impacto na saúde das populações locais, especialmente em regiões onde o acesso a serviços de saúde é limitado, a elevação das temperaturas cria condições propícias para a reprodução desses vetores, aumentando o risco de eclosão de surtos. Além disso, a ausência de infraestrutura de saúde adequada agrava a situação,

dificultando a prevenção e o tratamento, e tornando essas comunidades ainda mais suscetíveis e vulneráveis (Barcellos *et al.*, 2024).

Por conta das altas temperaturas, o solo fértil da região amazônica tem enfrentando períodos de estiagem. A escassez de água afeta a agricultura, reduzindo a produtividade, a falta de água potável compromete a saúde das populações e aumenta a competição por recursos hídricos, gerando tensões sociais e econômicas. As comunidades mais vulneráveis são as mais impactadas, enfrentando dificuldades para se adaptar e sobreviver às condições extremas (Lima *et al.*, 2008).

A intensificação da variação climática pode levar às comunidades tradicionais a abandonarem seus territórios ancestrais, este deslocamento involuntário resulta na perda de identidade cultural e direitos territoriais, pois os povos e comunidades tradicionais possuem uma ligação profunda com o local pertencente, que são vistos não apenas como uma fonte de subsistência, mas também, como parte integrante de sua existência. A retirada dessas comunidades de seus locais significa a quebra de vínculo, que é ao mesmo tempo espiritual e cultural, resultando em uma perda irreparável para esse segmento social (Comberty *et al.*, 2019).

Além disso, Comberty e autores (2019) afirmam que, ao se mudarem para áreas urbanas ou para outras regiões menos adequadas, esses povos enfrentam dificuldades para acessar serviços básicos de saúde, educação e saneamento. A marginalização social é uma consequência comum, pois muitas dessas comunidades tradicionais, ao serem forçadas a se integrarem a sociedades que não compreendem e valorizam suas culturas, acabam sendo discriminadas e excluídas.

As mudanças climáticas também têm causado conflitos por recursos naturais na Amazônia com a escassez de água e alimentos,

disputas entre comunidades tradicionais e ribeirinhos, agricultores e grandes corporações. Essa competição por recursos, coloca em risco a sobrevivência, que muitas vezes não possui capacidade ou os meios para se defenderem contra os interesses. O desmatamento, impulsionado principalmente pelas atividades ilegais como a extração de madeira e a mineração, agrava ainda mais a situação, destruindo a floresta amazônica (Amazon conservation association, 2024).

As mudanças climáticas, ao afetarem diretamente os modos de vida e as práticas culturais, também ameaçam o conhecimento ancestral que essas populações têm acumulado ao longo de séculos. Esse saber tradicional sobre manejo sustentável da terra, práticas de medicina tradicional e formas de organização social, são considerados importantes na luta global contra as mudanças climáticas (Embrapa, 2019). As comunidades tradicionais têm sido guardiãs da biodiversidade e do equilíbrio ecológico da Amazônia, e a perda desse etnoconhecimento seria um golpe devastador na busca por soluções para a crise climática (Moreira Folhes *et al.*, 2023).

Portanto, é de relevância a importância das comunidades tradicionais frente às adaptações das mudanças climáticas. Políticas públicas que valorizem e protejam os direitos desses povos são primordiais para garantir que eles possam continuar desempenhando seu papel na conservação da Amazônia, isso inclui, demarcação e proteção dos territórios tradicionais, o apoio a práticas de manejo sustentável e a inclusão dessas comunidades nos processos de tomada de decisão sobre o futuro da região (Embrapa, 2019).

Além disso, é de suma importância, que a sociedade em geral compreenda as consequências dessas mudanças, não sendo apenas em termos ambientais, mas também em termos sociais e culturais. A valorização da diversidade cultural e do conhecimento tradicional pode

ser uma grande ferramenta na luta contra as mudanças climáticas, ao promover um modelo de desenvolvimento que respeite e preserve tanto o meio ambiente quanto as culturas que dependem (Eakin *et al.*, 2014).

Os impactos vão muito além das alterações climáticas e ambientais, eles afetam diretamente a sobrevivência, a cultura e a identidade dos povos culturalmente diferenciados. Em resposta disso, envolve a proteção dos direitos territoriais, o apoio às práticas sustentáveis e a valorização do conhecimento tradicional. Com o esforço da sociedade e das lideranças governamentais, será possível garantir que os povos tradicionais e ribeirinhos possam continuar a viver em harmonia com a natureza, preservando a Amazônia para as futuras gerações (Cunha *et al.*, 2014).

O debate climático: Breve reconstrução histórica e arcabouço normativo

No próximo ano, no Estado do Pará, será sediado o maior evento de debate climático do planeta, isto é, a Conference of the Parties (COP). A “COP 30” ocorrerá no coração da Amazônia e certamente trará a lume debates atuais sobre instrumentos necessários para a preservação e proteção do meio ambiente em todas as suas dimensões.

Nesse cenário, é importante compreender sobre a importância das emergências climática, relevante não só sob a perspectiva global, mas sobretudo de que forma ela afeta relações sociais e culturais locais, principalmente as comunidades tradicionais e ribeirinhas que dada a sua dinâmica econômica serão seguramente um dos segmentos sociais mais afetados pelas alterações climáticas.

Esse estudo, tem com premissa de análise: **a)** breve reconstrução histórica das principais ações pertinentes a mudanças climáticas, **b)** análise da Lei nº 14.119/21 (que Institui a Política Nacional de Pagamento

por Serviços Ambientais), de modo a incentivar práticas sustentáveis, sob a égide de benefícios econômicos.

As primeiras preocupações sobre as transformações climáticas, de forma mais substancial, foram no ano 1992, quando foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente. A esse respeito (Gonçalves, 2022):

Muito embora a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e o Meio Ambiente Humano tenha se realizado ainda em 1972, em Estocolmo, formando-se lá, inclusive, a Comissão que elaborou o relatório *Nosso Futuro Comum*, lançado em 1972, foi em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Cúpula da Terra, que a maior parte dos participantes do evento subscreveu as três normas ambientais mais importantes do Sistema ONU, a saber, a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (CQNUMC), a Convenção da Diversidade Biológica (CDB) e a Convenção de Combate à Desertificação (UNCCD, sigla em inglês) respeito (Gonçalves, 2022, p.88).

Como se vê, foi na “Cúpula da Terra” que tivemos a implementação de objetivos e metas pertinentes a redução de emissões de gás carbono, conservação da fauna e flora, bem como a criação de fundos tendentes a financiar políticas que permitissem resguardar a biodiversidade. Como desdobramento desse acordo de intenções climáticas, houve o desenvolvimento de uma política pública de pagamento por serviços ambientais no país (Gonçalves 2022):

A criação de Unidades de Conservação e, particularmente, a institucionalização e demarcação daquelas de uso sustentável, com pessoas vivendo em seu interior e tendo reconhecidos seus modos de vida como essenciais à conservação das florestas tropicais pelos Projetos Demonstrativos Ambientais (PDAs), subprogramas do PPG7, foi um desdobramento importante para a diminuição do desmatamento e a conservação da biodiversidade via reconhecimento dos direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais na floresta tropical respeito (Gonçalves, 2022, p.88).

O Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) é um instrumento econômico/financeiro e fiscal que recompensa financeiramente indivíduos, comunidades ou empresas que desenvolvam projetos que repercutem na conservação/preservação ambiental, ou mesmo, na redução de danos nas áreas anteriormente degradadas.

O PSA, visa fomentar condutas sustentáveis tendentes a preservar e recuperar o meio ambiente, em todas as suas dimensões, que para fins legais, nos termos da Política Nacional de Meio Ambiente, Lei nº 6.938/81, em seu art. 3º, inciso I, estabelece como o “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1981).

Além disso, o PSA pode ser direcionado para os projetos que gerem impactos na proteção da biodiversidade, sejam elas de ordem, marinha, terrestre, encostas, redução das emissões de poluentes, conservação da vegetação nativa e na criação de políticas públicas antrópicas construtivas (Fernandes e Fernandes 2020).

Antropia como ciência que estuda a antropização, e esta como processo de transformação do meio ambiente provocado pela ação humana, podendo ser um processo construtivo ou destrutivo [...]. Antrópico é mais frequente, inclusive apresentando-se, em alguns dicionários, como adjetivo que apresenta dois sentidos: a) relativo ou pertencente ao homem ou ao seu período de existência na Terra; e b) relativo à ação do homem e às modificações provocadas por este no meio ambiente (Fernandes; Fernandes 2020, p. 96).

Em 2021, foi editada a Lei nº 14.119/21 que trata sobre o tema, de modo que no art.1º, aduz que (Brasil, 2021).

Esta Lei define conceitos, objetivos, diretrizes, ações e critérios de implantação da Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais (PNPSA), institui o Cadastro Nacional de Pagamento por Serviços

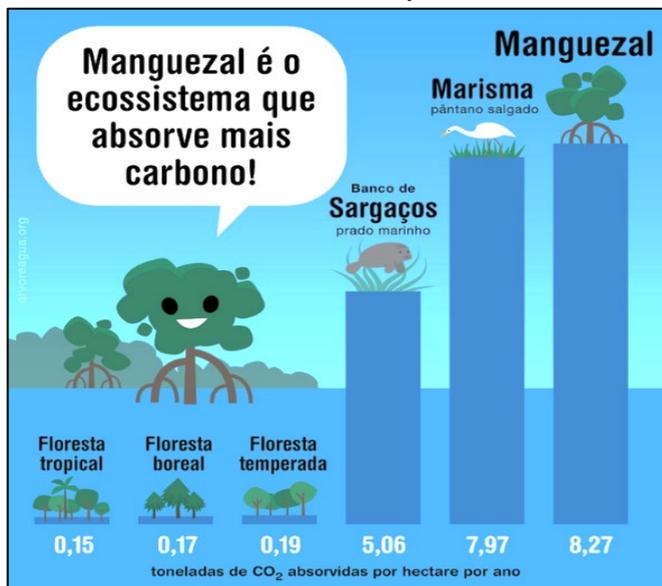
Ambientais (CNPSA) e o Programa Federal de Pagamento por Serviços Ambientais (PFPSA), dispõe sobre os contratos de pagamento por serviços ambientais e altera as Leis n os 8.212, de 24 de julho de 1991 , 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 , e 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (Brasil, 2021).

Esta lei normatiza e organiza a política pública do PSA, o que representa um marco considerável na instrumentalização de projetos sustentáveis. Nessa toada, nos artigos 2º e 3º, há a definição do que seriam os serviços ambientais a serem contemplados, bem como estabelece quais são as modalidades de pagamento.

Precisamente no que se refere às formas de pagamento, tem-se duas modalidades que podem ser direcionadas com maior eficiência às comunidades tradicionais, dentro os quais, “prestação de melhorias sociais a comunidades rurais e urbanas e compensação vinculada a certificado de redução de emissões por desmatamento e degradação” (Brasil, 2021).

As comunidades ribeirinhas podem ser compensadas financeiramente com a redução do desmatamento de biomas como manguezais, visto o potencial altíssimo na absorção de carbono (gráfico 1) e prevenção a pesca predatória, por exemplo, no período do defeso (Lei 10.779/2003), permitindo a preservação do ecossistema sem, para tanto, impactar a financeiramente as pessoas que tem na pesca sua fonte de subsistência.

Gráfico 1: indicadores de absorção de carbono.



Nesse sentido, o Governo do Estado do Pará, por meio das Lei Estadual nº 9.048/2020, bem como o Decreto nº 1943/2021, regulamentou em âmbito local a política estadual sobre mudança climáticas e a estratégia de bioeconomia. O art. 3º, inciso XVIII:

Art.3º Para os fins previstos nesta Lei, serão adotados os seguintes conceitos: XVIII - povos e comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Pará, 2020).

Portanto, os povos tradicionais não só merecem ser ouvidos, no que concerne a sua compreensão sobre as mudanças climáticas como devem ser recompensando no processo de implementação de agendas tendentes a estabelecer políticas bioeconomias antrópicas construtivas,

para isso, é necessário acolher as comunidades para efetivação da educação ambiental.

Metodologia

Este estudo foi realizado através de metodologia de revisão sistemática da literatura. Esse método se distingue, por agregar dados de pesquisas anteriores dentro de um período temporal específico, visando responder a uma pergunta de pesquisa previamente definida. Segundo Roever (2020), a revisão sistemática é reconhecida como uma abordagem mais objetiva e imparcial para estruturar, avaliar e integrar as evidências científicas.

Nesta revisão, o objetivo principal foi responder: "Como as mudanças climáticas impactam as comunidades tradicionais e ribeirinhas na Amazônia". Para isso, foram realizadas pesquisas em bases de dados científicas: SciELO e Google Acadêmico, utilizando palavras-chave como "mudanças climáticas", "comunidades tradicionais", "Amazônia", "adaptação climática", "Conferências", "Leis", "Decretos" e "Normativas".

Os critérios de inclusão englobam estudos publicados entre 2001 e 2024 que abordavam os efeitos das mudanças climáticas nas comunidades tradicionais e ribeirinhas da Amazônia. Esses artigos foram organizados em três categorias distintas: **a)** Artigos de investigação (estudos que realizaram pesquisas empíricas com as comunidades locais), **b)** Revisão (estudos que sintetizam diferentes pesquisas sobre os impactos das mudanças climáticas nas comunidades amazônicas) e **c)** Reflexão (estudos teóricos que discutiram os impactos das mudanças climáticas e as estratégias de adaptação dessas comunidades).

A revisão sistemática permitiu identificar os principais impactos das mudanças climáticas sobre as comunidades tradicionais e ribeirinhas na Amazônia. As análises dos artigos revelaram que as mudanças no clima têm gerado desafios relevantes para a sobrevivência, saúde e cultura para os povos tradicionais, destacando a importância de políticas públicas voltadas para a proteção e valorização do saber tradicional.

A fundamentação teórica, contribuiu para o entendimento dos impactos climáticos nas comunidades tradicionais e ribeirinhas, reforçando a necessidade de políticas direcionadas para o amparo e proteção desses grupos culturalmente diferenciados. Destacando-se a importância de preservar o saber tradicional como uma ferramenta importante na luta contra as mudanças climáticas, de modo promover práticas de manejo sustentáveis que garantam a sobrevivência e conservação da Amazônia para as futuras gerações.

Resultados e discussão

É essencial que o debate climático, ao ser direcionado às comunidades tradicionais, leve em consideração as relações culturais, econômicas e sociais específicas dessas populações. Apesar disso, observa-se um desconhecimento generalizado por parte de muitos povos afetados, o que resulta na negligência durante a construção, implementação e certificação dos Programas de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA).

As comunidades tradicionais desempenham um importante papel na conservação dos recursos naturais, devido à forma como interagem com o meio ambiente, em comparação com outros segmentos da

sociedade. Essa particularidade, destaca a importância de incluir essas comunidades na construção de uma agenda climática eficaz.

Embora o debate sobre as mudanças climáticas tenha se intensificado e ganhado mais destaque, ainda há uma grande falta de conhecimento sobre os instrumentos legais, a legislação e os benefícios econômicos relacionados. Isso evidencia a necessidade urgente de implementar programas de sensibilização, educação e capacitação para a sociedade civil, especialmente para as comunidades tradicionais. Dado seu vínculo intrínseco com a natureza, esses grupos são os mais afetados pelas mudanças climáticas e, ao mesmo tempo, os menos informados sobre os programas de compensação financeira.

Portanto, o primeiro passo é identificar os principais obstáculos na implementação dessas políticas para as comunidades tradicionais e garantir sua participação no processo de tomada de decisões. Como já mencionado, a dimensão ambiental não pode ser dissociada dos elementos culturais.

Com o aumento da temperatura média global, a demanda atmosférica por evaporação também se intensificou, resultando no aumento significativo do déficit de pressão de vapor. Isso elevou a taxa de transpiração das plantas e provocou mudanças biofísicas nas espécies vegetais, sendo este o principal fator climático que afeta negativamente a produtividade na Amazônia (Smith *et al.*, 2020).

As secas na Amazônia, causadas pela variabilidade da água e mudanças de temperatura, têm se tornado mais frequentes, resultando no déficit hídrico do solo. Essas secas causam alterações gradativas na flora amazônica, e a combinação entre secas e incêndios florestais pode aumentar a mortalidade das árvores (Barlow, *et al.*, 2008).

A Amazônia é particularmente suscetível a incêndios devido às menores taxas de precipitação e ao período prolongado de seca,

especialmente em comparação com as regiões norte e oeste da Amazônia. Os incêndios florestais danificam e podem levar à morte das plantas. A mortalidade das árvores após os incêndios está relacionada às características morfológicas das espécies, com aquelas com aspectos mais finos, são mais vulneráveis ao fogo, o que reduz suas populações em áreas onde os incêndios são frequentes (Barlow *et al.*,2008).

O desmatamento também altera o clima na Amazônia devido às mudanças na evapotranspiração. Estudos indicam que a substituição da floresta por pastagem e/ou soja pode reduzir o volume de chuvas anuais (Sampaio *et al.* 2021). O número de municípios na Amazônia que praticam extrativismo e cultivo de plantas nativas em sistemas agroflorestais diminuiu e a redução da biomassa florestal, fragmentação, efeito de borda, incêndios florestais, tais mudanças afetam diretamente os extrativistas e comunidade tradicional da Amazônia (Gomes *et al.* 2019).

Considerações finais

Em suma, a presente pesquisa enfatiza sobre a importância das comunidades tradicionais e ribeirinhas da Amazônia. E como as mudanças climáticas afetam de maneira desproporcional a vida desse segmento social culturalmente diferenciado, o que acaba colocando em risco sua subsistência, saúde e cultura. As alterações no clima, como as variações pluviométricas, aumento da temperatura média e o período prolongado de seca, têm impactado a agricultura, a disponibilidade de recursos naturais e a saúde.

A proteção jurídica e a implementação de políticas públicas podem se tornar um mecanismo essencial para a sobrevivência da comunidade local. Nessa toada, a existência de lei como a 14.119/21 legislação, que

institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais, revela uma verdadeira necessidade econômica e subsistência da comunidade, pois sem isso, não há como estabelecer uma agenda que vise mitigar os impactos ambientais sem que haja, para tanto, uma justa e adequada compensação financeira as populações que terão suas dinâmicas sociais profundamente alteradas pelos eventos advindos das mudanças climáticas.

O saber dos povos tradicionais sobre as práticas de manejo sustentáveis é destacado como um recurso na luta contra as mudanças climáticas, a desvalorização desse saber seria uma perda inestimável para a conservação da natureza. A proteção dos povos tradicionais exige esforço conjunto entre comunidade, sociedade civil e lideranças governamentais, para isso, é necessário promover a valorização cultural e a implementação de políticas públicas efetivas que respeitem e integrem o saber tradicional.

Referências

Arvoreagua.org. Disponível em: <https://arvoreagua.org> . Acesso em: [23/08/2024].

AMAZON CONSERVATION ASSOCIATION. **Ameaças à Amazônia. 2024.** Disponível em: <https://www.amazonconservation.org/the-challenge/threats/> Acesso em: [29/08/2024].

BATISTA, D. O. **Complexo da Amazônia.** Análise do processo de desenvolvimento. Manaus: Editora Valer, 2007.

BARLOW, J.; PERES, C. A. Fire-mediated dieback and compositional cascade in an Amazonian forest. *Phil. Trans. Royal Society*, n. 363, p.1787–1794, 2008.

BARCELLOS, C.; MATOS, V.; LANA, R. M.; LOWE, R. Mudanças climáticas, anomalias térmicas e a progressão recente da dengue no Brasil. **Relatórios Científicos**, São Paulo, v. 14, n. 5948, 2024.

BRASIL, **Lei Nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: [20/08/2024].

BRASIL, **Lei Nº 10.779** de 25 de novembro de 2003. Dispõe sobre a concessão do benefício de seguro desemprego, durante o período de defeso, ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL, **Lei Nº 14.119**, de 13 de janeiro de 2021. Institui a Política Nacional de Pagamento por Serviços Ambientais; e altera as Leis n os 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e 6.015, de 31 de dezembro de 1973, para adequá-las à nova política. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: CAVALCANTI, Clóvis. (org). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2009

CUNHA, B. P.; AUGUSTIN, Sustentabilidade ambiental: estudos jurídicos e sociais. In: CUNHA, Belinda Pereira.; AUGUSTIN, Sérgio. (org) **Dados Eletrônicos**. Caxias do Sul, RS : Educs, 2014.

COMBERTI, C.; THORNTON, T. F.; KORODIMOU, M.; SHEA, M.; RIAMIT, K. O. Adaptação e resiliência nas margens: abordando a marginalização dos povos indígenas nas negociações climáticas internacionais. **Meio ambiente: ciência e política para o desenvolvimento sustentável**, São Paulo, v. 61, n. 2, 14–30, agosto, 2019.

DIEGUES, A. C. **Ecologia humana e planejamento costeiro**. 2ª edição. São Paulo: Nupaub-USP, 2001.

EAKIN, H.; LEMOS, M. C.; NELSON, D. R. Diferenciação de capacidades como meio para uma adaptação sustentável às alterações climáticas. **Glob Environ Chang-Hum Policy Dimens**. Suíça, v. 27, p. 1-8, 2014.

EMBRAPA. **Comunidades tradicionais contribuem para o meio ambiente global**. Brasília, DF: Embrapa, 19 mar. 2019.

ENRIQUEZ, G. E. V. **Desafios da sustentabilidade da Amazônia**: biodiversidade, cadeias produtivas e comunidades extrativistas integradas. 460 páginas, Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, J. G.; FERNANDES, D. S. Personas e habitus: estudo de perfis antrópicos na Amazônia oriental. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-111, junho, 2018.

GLEISER, M. **O Despertar do Universo Consciente**: Um manifesto para o futuro da humanidade. 1º edição. Rio de Janeiro, 2024.

GOMES, V. H. F.; et al. Amazonian tree species threatened by deforestation and climate chance. **Nat Clim Chang.**, n. 9, 547– 553, 2019.

MOREIRA FOLHES, E. C. P.; FOLHES, R. T. O Fundo Nacional de Repartição de Benefícios: chegou a vez da biodiversidade amazônica e de seus guardiões?. **NAEA Paper**, v. 1, n. 1, edição 567, abril, 2023.

LIMA, M. A.; ALVES, B. J. R. Vulnerabilidades, impactos e adaptação à mudança do clima no setor agropecuário e solos agrícolas. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, DF, n. 27, dezembro, 2008.

NOBRE, C. A.; SELLERS, P. J.; SHUKLA, J. Amazonian Deforestation and Regional Climate Change. **Journal of Climate**, Estados Unidos, v. 4, n. 10, p. 957-988, outubro, 2009.

PARÁ, **Lei Estadual nº 9.048** de 04 de maio de 2020. Institui a Política Estadual sobre Mudanças Climáticas do Pará (PEMC/PA), e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, 2020.

PARÁ, **Decreto nº 1.943**, de 21 de outubro de 2021. Institui a Estratégia de Bioeconomia do Pará, reconhece o Grupo de Trabalho Interinstitucional para Estratégia Estadual de Bioeconomia – GTEEB e dá outras providências. Governo do Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, 2022.

ROEVER, L. **Guia Prático de Revisão Sistemática e Metanálise**. Minha Biblioteca, Thieme Brazil, 2020.

SAMPAIO, G., et al. CO₂ physiological effect can cause rainfall decrease as strong as large-scale deforestation in the Amazon. **Biogeosciences**, n. 18, pag, 2511–2525, março, 2021.

SMITH, M. N.; et al. Empirical evidence for resilience of tropical forest photosynthesis in a warmer world. **Nature Plants**, n. 6. p. 125-1230, outubro, 2020.

VECCHIONE-GONÇALVES, M. Financiando A Amazônia: Do Piloto de Proteção nos anos 90 à Bioeconomia Descarbonizada do Terceiro Milênio. In: MIOLA, Iagê et al (Org). **Finanças Verdes no Brasil**. São Paulo, Editora Blucher, p. 85-110, 2022.

8

EITA QUE AGORA ATÉ POESIA INDÍGENA LEIO: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DE *O LUGAR DO SABER* DE MÁRCIA WAYNA KAMBEBA

Leliane Aguiar da Silva
João Batista Santiago Ramos
Sylvia Maria Trusen

“Transformar, misturar, falar, amassar, bater, refazer
Se reinventar, talvez, não tenha palavras que possa descrever
ou que possa identificar a escrita indígena de Márcia Kambeba.

Talvez se eu falasse simples como a mesma
É de uma simplicidade que já me tornei íntimo.
Quem sabe são as nossas raízes de ancestralidade”.

(Leitor do NPLL, 10/12/21)

Introdução

A literatura indígena brasileira contemporânea, representada pela voz poética de Márcia Wayna Kambeba, emerge como um fenômeno estético-literário e uma forma de resistência. Seu livro *O Lugar do Saber* registra saberes ancestrais e a luta pela identidade dos povos indígenas amazônicos, buscando diálogo e construção de novas relações com a sociedade não indígena.

O debate sobre a existência de uma literatura indígena persiste nos meios acadêmicos. Enquanto alguns autores preferem o termo "poética indígena", Kambeba defende a existência de uma literatura indígena que necessita ser publicada e divulgada para romper com a invisibilidade e promover a compreensão da cultura e alteridade dos povos originários (Fernandes, 2018; Kambeba, 2018).

Diante dessa proposta, o livro *O Lugar do Saber* foi inserido no Novo Projeto leitura que liberta (NPLL) para contemplar a produção 'literária

amazônida', com o intuito substancialmente de aproximar os sujeitos em situação de privação de liberdade (PPL), denominados leitores da Unidade de Custódia e Reinserção de Castanhal (UCR Castanhal), através da obra da autora em comento, para compreensão e promoção dos saberes sobre a cultura e ancestralidade dos povos originários amazônidas.

Este trabalho, derivado de uma dissertação de mestrado, busca refletir sobre o uso da literatura indígena como ferramenta didática para o processo de leitura e letramento literário. A pesquisa se baseia em sequências didáticas aplicadas no projeto "A poesia de cada dia" e utiliza os poemas de Márcia Kambeba como objeto de análise, explorando a práxis poética-indígena como abordagem pedagógica.

Este estudo de natureza aplicada e abordagem qualitativa utilizou sequências didáticas como instrumento de coleta de dados em turmas de leitores privados de liberdade na Unidade de Custódia e Reinserção de Castanhal, no nordeste do Pará. As fontes de pesquisa incluíram documentos, saberes científicos e da tradição, abrangendo desde a proposta de sequência didática de Dolz *et al* (2004) até as concepções sobre literatura indígena de autores como Kambeba (2020) e Daniel Munduruku (2018). A análise se concentrou na produção final da última etapa da sequência didática, que consistiu nas escritas dos leitores sobre os poemas de Márcia Kambeba.

O ambiente prisional onde se ler poesias

A Remição de Pena pela Leitura foi instituída no ordenamento jurídico do Estado do Pará pelas Portarias 01/2014 e 088/2014 (Pará, 2020) no âmbito da jurisdição das 1ª e 2ª Varas de Execuções Penais do Estado do Pará, cujo o disposto no *caput* do art. 8º da Portaria 088/2014

inclui a competência da SEDUC, através da Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio “Roberto Carlos Nunes Barroso”. Esta criou o projeto “A Leitura que Liberta”, em 2015, com intuito de promover a assistência educacional por meio da leitura e da produção textual, contribuir com o processo de reinserção social do custodiado e possibilitar a remição pela leitura de parte de tempo de execução da pena na Área Metropolitana de Belém (Pará, 2015, p. 03).

A extensão do projeto na UCR Castanhal foi regulamentada pela portaria nº 001/2016, a qual foi expedida pelo Juiz da 2º Vara criminal de Castanhal, e posteriormente publicada no Diário de Notícias, no dia 28/09/2016. Atualmente, o projeto é operacionalizado por uma Comissão de validação, composta pela professora da SEDUC e um Técnico de Reinserção da SEAP sob os ditames legais e pedagógicos do NPLL.

Na sala denominada multiuso, voltada à remição da pena pela leitura, via o referido projeto, as cinco turmas de leitores privados de liberdade, iniciam com a leitura em sala, mas podem levar o livro para cela. Quanto a produção textual, esta somente pode ocorrer em sala, com a presença da professora-orientadora, que trabalham através da metodologia da Sequência Didática (SD) em três etapas.

No dia 10 maio de 2021, foi publicada a Resolução Nº 391 do CNJ, que instituiu novos procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Considerando-se, assim, a leitura como uma das práticas que deve ser universalizada para atingir a população carcerária do país, incluindo-se gêneros literários, dentre eles também o poema, que passou também a valer para remição.

Assim, com o retorno presencial das atividades educacionais no interior das unidades penais paraenses, que ocorreram somente em

agosto de 2021 devido pandemia causada pela COVID 19, nos deparamos com a doação feita Secretaria de Estado de Cultura (SECULT) de vários livros de autores paraenses de cunho acadêmico e literário que aguçaram o interesse de vários leitores, pois abordavam aspectos históricos e sociais da realidade amazônica, bem como referiam-se aos espaços amazônicos de origem da maioria deles.

Em consonância com o eixo temático do Plano de Trabalho-“Liberdade, Escrita e Amazônia” no triênio 2021-2023, resolve sugerir as escolhas de leituras para produção do relatório de leitura e das atividades dos subprojetos a partir de obras que contemplassem o referido eixo. Entretanto, a maioria dos leitores não tiveram contato intra e/ou extramuros com poema, especificamente a poesia, em relatos verbalizados.

Os subprojetos são atividades socioeducativas extraordinárias que visam a promoção o conhecimento e a reflexão sobre a sua realidade individual e coletiva, desenvolvidas sob a égide da pedagogia da criatividade através, principalmente de da linguagem artística como exibição de filmes, documentários e curtas baseados em obras literárias; encontro e com escritórios e/ou outros leitores; sarais culturais, concurso literários e outros.

Foi quando a professora mediadora criou o microprojeto intitulado “A poesia de cada dia”, onde dar-se no início e término de cada encontro, os leitores declamariam duas poesias no sistema de rodizio de leitores, e com o estabelecimento jurídico dado pelo Resolução 391/21 do CNJ, passou-se a usar os livros de poesia para produção do relatório de leitura

Para realização dessa atividade, aplicasse a metodologia da SD, com o intuito de colaborar com o processo de letramento e leitura literária sobre poema, pois a maioria dos leitores, sentiam dificuldades de escolher livros de poesia para elaborarem seus relatórios de leitura para remir a

pena, além de revelarem desconforto subjetivos por ainda não terem sido apresentado a tal gênero, mas que estavam dispostos a conhecê-lo.

As SDs aplicadas entre 2021 a 2023 partiram da orientação teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) um espaço potencial de desenvolvimento de uma determinada prática de linguagem, tendo como foco o poema. Os autores nos oferecem um guia procedimental interessante com atividades que se iniciam através da delimitação de uma situação de interação verbal (oral ou escrita), gerando uma produção inicial, passando por algumas etapas até a produção final.

Dolz et al (2004) esse percurso posiciona-nos diante de atividade com a língua(gem) cujo início parte de uma situação de interação sociocomunicativa concreta, com o intuito de fundamentar a necessidade de produção e de aprendizagem a partir do uso de um gênero textual, seja oral ou escrito. Neste percurso, salientam que é na situação de interação que devemos refletir sobre uma necessidade real de interação verbal, questionando a quem ela será dirigida, que forma assumirá e quem participará da produção.

Com o uso de vários vídeos curtos exibidos pela plataforma youtube, os leitores declamavam as poesias de diversos poetas brasileiros e estrangeiros difundidos pela cantora Maria Betânia, por Bráulio Bessa e outros, com diversas temáticas que iam do amor romântico a situações sociopolíticas. Após as explicações, realizaram-se dinâmicas de interação feita pelos leitores, as professoras lançaram olhares acadêmico sobre as definições de poema e como diferenciá-lo da poesia

Neste primeiro momento os leitores PPL pediram para ler e ouvir poemas sobre liberdade e religiosos, ao serem apresentados a poesia “Liberdade” de Carlos Drummond de Andrade, um leitor sugeriu o título Ler-Berdade para guiar a produção inicial, a qual foi sendo produzidos no primeiro módulo.

De posse dessas produções corrigidas e discutidas inicialmente, com o intuito de “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004: 103), deu-se a segunda etapa da SD voltado para compreensão do gênero poemas para além da poesia. Ao serem apresentado à fotografia, seguida da poesia da indígena Márcia Kambeba que também é fotógrafa, houve certo espanto e surpresa pela maioria dos leitores que não sabiam que os povos originários também registravam suas histórias através de poemas, principalmente a poesia.

Diante dessa realidade, reestruturamos a terceira etapa para apresentar a literatura indígena a partir da obra *O Lugar de saber*, da escritora Márcia Kambeba, onde selecionamos três poemas para declamação de “Ancestralidade”, “Amazônico ao chão” e “Pororoca”, seguida de debate e apresentação de vídeo sobre a vida da poetiza e recitais feito pela mesma de outros poesias sobre as populações tradicionais, focada principalmente nos saberes da tradição.

Após essa imersão na literatura indígena, os leitores foram convidados a escreverem textos livres sobre a compreensão da referida obra. A metade realizou a tarefa, os demais verbalizaram suas impressões. Foi quando certo leitor, que se identificou bastante com o escrito da autora, pois já conviveu com indígenas antes da prisão, ao entregar sua produção textual verbalizou “Eita que agora até poesia indígena leio”, em um ambiente tensionado pela disciplina e ‘mortificação do eu’ goffmaniano, a leitura literária faz-se presente enquanto prática social educacional, para além do ato de remir a pena.

Gohn (2007) enfatiza que as práticas decorrentes dessa educação não formal voltam-se para a formação dos sujeitos de acordo ao processo de aprendizagem de ordem subjetiva, relativas ao plano

emocional e cognitivo, bem como aprendizagens de habilidades corporais, técnicas manuais que capacitam os participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação.

Com base nessa concepção, o caminho metodológico para alcançar tal objetivo, faz-se através da adoção da sequência didática enquanto ferramenta voltada para efetividade de uma educação sensível, como aduz Melo e Trusen (2019). No caso do PLL essa acolhida inicia-se logo com a escolha do livro por parte do leitor, escrita inicial, revisão e reescrita até as produções textuais finais, num percurso de um mês que lhe renderá quatro dias a menos na sua pena.

Para não ocorrer nas velhas frustrações características da educação tradicional bancária no processo de aprendizagem da literatura, o projeto supracitado criou momentos de encontro com várias manifestações artísticas, como cinema, desenho e teatro, denominados *subprojetos*, enquanto complemento e/ou aproximação das obras de literatura, pautadas em novas orientações metodológicas e modelos plurissignificativos para estimular novos anseios de aprendizagem para a formação desses leitores cujos corpos encontram-se encarcerados, mas a ‘mente’ não, como diz um leitor sempre que chega no momento da arguição do texto.

Assim, às políticas públicas educacionais nesses ambientes prisionais, como a leitura e produção textual, para além da remição da pena, devem criar espaço e estratégias de formação de leitores via o letramento e leitura literária, tendo como base estratégias formais e não formais, contundentes, principalmente com práticas pedagógicas edificadas de uma consciência inclusiva e atenta ao contexto sociocultural dos atores envolvidos, para quebrar com o ciclo vicioso de exclusão literária que assolava o país.

É necessário ressignificar a prática literária como processo de ensino e a aprendizagem da literatura numa perspectiva do letramento literário enquanto uma configuração especial de letramento, em que a leitura de literatura é compreendida de forma mais ampla, pois “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura” (Soares, 2006, p.11).

Seguindo esse raciocínio, Silva e Silveira (2013) definem o letramento literário como um estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Na perspectiva do letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende, torna-se vigente uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária dentro e fora do contexto escolar viabilizando o uso social da literatura, para o aumento do conhecimento do mundo, além de possibilitar fruição e prazer (Silva; Silveira, 2015).

É a condição de linguagem e, como instituição, a literatura, que autoriza o surgimento de “diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (Lajolo, 2002, p. 106). Destarte, a função social do texto literário dar-se-á quando há uma certa satisfação em instância espiritual e material, bem como quando auxilia na manutenção ou mudanças de valores sociais. A literatura indígena, numa visão larrosiana, torna-se assim uma experiência singular quando propõe

uma visão da leitura como ferramenta que aproxima aquele que lê de seus Outros, aqui mediado pela leitura ameríndia.

Nesta dimensão, o termo alteridade é pensado como o oposto, o outro, o diferente, embora possa ser pensado como a diversidade na unidade como aduz Maggi e Morale (2013) e utiliza-se a literatura como mediadora para buscar o Outro ou o eu que habita no Outro, a qual a relações entre sentido e alteridade, se estabelecem a partir da literatura como mediadora da dialética entre o eu e o outro, ou seja, conjecturamos que a leitura apresenta-se como possibilidade de interpretação de sentidos e significados e como movimento que aproxima aquele que lê – e interpreta – do Outro, numa métrica da alteridade, o texto é o outro.

A abertura para o outro é uma característica do pensamento ameríndio. Assim, Marciel (2019) pontua que o perspectivismo ameríndio deve ser visitado por dizer respeito a uma importante matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo, manifestado pelo trajeto ritualizado dos mitos na esfera da ontologia da cosmovisão. O autor ainda ressalta que o perspectivismo não levaria ao multiculturalismo moderno-ocidental, mas a um multinaturalismo ameríndio, em que a cultura é o fundo comum de uma multiplicidade de naturezas que se desdobram dos corpos.

Continua pontuando que no perspectivismo ameríndio, a humanidade que se refere não é a velha noção de espécie humana ocidentalizada, mas a da condição reflexiva de sujeito em que o perspectivismo deve ser entendido como um mecanismo de descolonização do pensamento, para pensar o que pode se tornar plausível e operar aberturas no real que nos permitam, como pensar na presença dos índios (Marciel, 2019).

Podemos encontrar a adoção de tal perspectivismo ameríndio na intencionalidade e militância poética de Márcia Kambeba. Seguindo os passos de Werá (2017) o caráter estético e cultural da contribuição ancestral na produção literária indígena, sedimenta-se justamente na ontologia da cosmovisão ameríndia. Dado que a tradição indígena é uma tradição literária, ou melhor, uma tradição poética contadores de história imprescindíveis a esses povos. Logo, “traduzir isso para a escrita era uma questão de habilidade técnica. Uma questão de aprender a ler e escrever, de aprender a codificar o pensamento, o conhecimento, na linguagem escrita” (Werá, 2017, p. 26).

Podemos conjecturar que a indígena Kambeba, enquanto intelectual, pela sua textualidade poética também produza saberes científico, vive esse denomina de dupla face de um mesmo intelectual quanto afirma que o simbólico e o racional são faces de uma mesma matriz que parasita igualmente a ciência e os saberes da tradição.

O lugar do saber encontra os leitores do UCR Castanhal

O lugar do saber é o segundo livro individual de poemas de Márcia Kambeba, publicado em 2020 e distribuído gratuitamente em formato e-book em diversas plataformas. Em quarenta e quatro poemas, há o registro de escritos traduzidos de saberes, fazeres e sentimentos dos povos indígenas amazônicos, e das fotografias da capa e no interior do livro de autoria da própria escritora, nos possibilita realizar uma viagem no universo dos povos originários.

Logo na introdução a escrito fala-nos sobre questão da herança dos saberes tradicionais e sua manutenção e constituição de identidade, da própria “noção de pessoa, dos valores e crenças, do coletivo social, da relação com a natureza, do respeito ao outro, do entendimento de

partilha, da percepção de cada indivíduo dentro da sociedade indígena e da responsabilidade que cada pessoa carrega consigo” (Kambeba, 2020, p. 14).

Silva (2021) enuncia que a expressão poética da autora se imprime por meio de memórias das ancestralidades indígenas e territorialidades que exprimem a pertença dos seus parentes com inter-relação à natureza, o qual é fio narrativo que encontramos desde da poesia “Mãe Natureza” até o “No pensar de Waimí”.

Kambeba (2018) alerta-nos que o ato de registrar em palavras, através da escrita é preciso para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, cuja a literatura, principalmente por meio da poesia, torna-se instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e que também possa ser utilizada para dar visibilidade à sua luta e resistência dos povos tradicionais.

Nesse diapasão, Kambeba (2018) pronuncia que na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem peso ancestral. Assim, tal literatura diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade, numa instância impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade que agora precisam ser alocados em palavras para que as atuais e futuras gerações possam ter ciência da sua própria originalidade.

Na mesma linha, o indígena e escritor Daniel Munduruku (2018) anucia que os povos ameríndios precisam escrever, mesmo que sejam palavras grafadas “com tintas do sangue - a história que foi tantas vezes negada” (p. 82). Continua em afirmar a “literatura indígena é portadora da boa notícia do (re)encontro” (p.83), ou seja, é a uma literatura que não destrói a memórias na medida em que a reforça, mas acrescenta ao

repertório tradicional, outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. Assim, para o autor “há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se tem dúvidas. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação” (Munduruku, 2018, p. 83).

A considera pelos seus pares como primeira escritora indígena Elaine Potiguara, sintetiza que o próprio termo literatura indígena foi criado estrategicamente como uma forma de valorizar a cultura indígena, as histórias, as lendas, a ancestralidade de seus parentes, pois a literária exprime “uma forma que nós encontramos, de luta e de resistência, para tirar da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural” (Potiguara, 2015, p. 12).

De acordo com Sá (2011) a literatura indigenista, como registro e de representação indígena na literatura brasileira, era descompromissada com a causa indígena e cujas as obras não tinham conexões com os povos originários que viviam (e eram mortos) naquela época., como por exemplo a obra ficcional de José de Alencar.

Devido a situações como essa que Danner *et al* (2018) reforçam que a chamada literatura indígena pode ser definida pelo fato de que os próprios indígenas escrevem e falam por si mesmos, numa dimensão do protagonismo das minorias, representam a si mesmos, isto é, “auto expressam-se, reivindicando espaço nas editoras do país e buscando publicizar, desde sua própria voz, a cultura, os ritos e símbolos, a sua singularidade antropológicas e a sua condição sociopolíticas” (Danner; Dorrica; Danner, 2018, p. 324-25).

Para reparar o processo de invisibilidade que ainda permeia literatura indígena em ambientes escolares, resolvi trabalhar com a poética da Márcia Kambeba, através do seu livro *O Lugar do Saber*, cuja intenção da autora é justamente difundir os saberes e fazeres

tradicionais através de sua potente poesia. Assim, em dezembro de 2021, me deparei com essa obra a qual foi inclusa no terceiro módulo da atividade sobre a poesia.

Nesta atividade, os leitores foram convidados a expressar, em gêneros textos diversos, o que pesavam sobre a escrita da autora indígena a partir de três poemas que compõem o lugar de saber, a saber: “Ancestralidade”, “Amazônico Chão” e “Pororoca”. A escolha dos três se devem a possibilidade de compreensão desses saberes e fazeres dos povos originários de ontem-a-hoje, bem como pelo interesse dos leitores nesses títulos poéticos para sua própria formação literária. Afinal, “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 1996, p.25).

A percepção dos leitores sobre a obra e sobre a autora parte desse universo da subjetividade enquanto experiência ao ser transformado pela leitura, dado que ler é uma espécie de tradução, interpretativa (Larrosa, 1996). Assim, para os leitores Policarpo, Jorge Amado e Libanês, a obra de kambeba cria condição para expressar e valorizar sua temática cultural, política e esteticamente centrais na relação homem-natureza, veja:

“As poesias de Márcia kambeba na minha concepção na verdade é a história dos povos indígena contada em forma de poesias os detalhes da natureza, como o rio e guerra dos rios, dos animais, da vida ribeirinha que lembra minha própria vida até da pororoca que vi muito.” (Policarpo, ensino fundamental incompleto, 10/12/21)

“O texto de Márcia Wayna Kambeba, é o primeiro contato, com uma exposição lírica regional, de maneira que percebo simplicidades com outras fontes ancestrais. Marcando uma nova história na pele”. (Jorge Amado, ensino superior, 11/12/22)

“Kambeba vem através de suas poesias nos falar de uma história que por muitos e muitos anos já conhecemos, mas, que jogamos no mar do esquecimento, pôr não darmos o valor necessário que os povos indígenas tem em nossas vidas e costumes.” (Libanês, ensino médio incompleto, 10/12/21)

Tais colocações, nos levam corroborar com Dalcastagnè (2012) quando a autora revela que a textualidade indígena está vinculada ao *lugar de fala* do sujeito indígena que reivindica, cada vez mais, protagonismo para articular em nome de suas ancestralidades, sem mediações alheias a eles, por ser os autores, nesse sendo, esse lugar de fala indígena é a sua ancestralidade. Quanto a isso, outros leitores depuseram que:

“Hoje os povos indígenas ainda cultivam as suas raízes, mantendo assim o que de fato vem de seus antepassados, como a própria Marcia kambeba diz na poesia ancestralidade que é ela q é a identidade dela e de seu povo para manter suas raízes sempre viva porque a gente sabe que é coisa boa”. (Robson Crusoé, ensino médio incompleto, 10/12/21)

“Os poemas de Márcia Kambeba sobre Ancestralidade, nos ajudam a resgatarmos a verdadeira causa do índio no meu ponto de vista, que seria a paz. É um grito de existência pela liberdade de ser indígena, eles mostram que sua cultura não morreu e que eles são guerreiros. Portanto, acredito que através da sua história de vida, e de seu trabalho e carreira ela faz literatura para ajudar a cultura indígena continuar existindo e resistindo ao preconceito do homem branco”. (Olímpico, ensino fundamental incompleto, 10/12/23)

“Wayana Kambeba, retrata sua ancestralidade através de sua poesia, demonstrando a raiz de sua origem, suas culturas, suas lutas que no passado foram travadas, pela manutenção de suas florestas” (Verne, ensino médio, 11/12/23)

“(…) com esse poema ‘Ancestralidade’, a memória não se apaga, a cultura indígena espelha a força do guerreiro, no rio, na floresta, na fauna, flora, enfim, no aspecto natural, existencial de cada ser, pois fazemos parte da origem dos povos indígenas” (Contador, ensino superior, 10/12/22)

As colocações dos leitores evidenciam que a produção artística dos indígenas se dá pelo caráter ancestral, que influencia a escrita das narrativas e das poesias de modo criativo e caráter histórico, que denuncia metalinguisticamente a violência perpetrada contra esses povos indígenas dentro desse corpo criativo. Mas também tais escritos vão atuando em duplo movimento, “o da valorização da alteridade e do diálogo intercultural, como estratégia consciente para uma crítica da estrutura simbólica dominante, bem como de ativismo, de militância e de engajamento na esfera pública acerca da questão indígena” (Danner *et al*, 2018, p. 342).

Silva (2021) nos direciona a reflexão criticamente a luta dos povos originários contra as insígnias da colonialidade, na direção dos apontamentos de Quijano (2005), uma colonialidade do saber-poder, ou mesmo a incursão do leitor Pedro Bala, quando relaciona a luta indígena como uma verdadeira pororoca:

“Márcia kambeba no poema “Pororoca”, a descreve de maneira maravilhosa, de maneira simples, numa linguagem próprio, mas revela que a luta da cultura originária luta e resiste como a pororoca. (Pedro Bala, ensino médio, 10/12/22)

Que na visão do leitor Bentinho essa luta em solo amazônico vem se atualizando dado às nossas tecnologias:

“A luta dos povos amazônicos, e em particular dos povos indígenas em preservar sua cultura, suas identidades e costumes vem se desenvolvendo e se adequando de acordo com os novos tempos. Com as tecnologias e seus meios de comunicação e o trabalho da Márcia em forma de poesia e música tornasse mais interessante”. (Bentinho, ensino fundamental, 11/12/23)

Tal intenção em preservar a região amazônica, levou o leitor Drummond a refletir sobre o poema “Amazônico Chão” a partir da chamada política para todos os povos que habitam a supracitada região:

“A. autora nesse poema fala também sobre a união das culturas dos caboclos e indígenas que nós os moradores dessa terra junto com a riquezas as belezas nos tomamos um só uma só força uma só cultura uma só história um povo agraciado, abençoado por poder viver nesse chão amazônico! ”. (Drummond, ensino médio incompleto, 10/12/21)

Portanto, olhar dos leitores sobre o pensamento que Kambeba projeta em suas poesias em relação a realidade sócio histórico da Amazônia, como diz a própria autora é de que “as mulheres são guardiães dos saberes ancestrais e educadoras” (Kambeba, 2020, p.14), em especial os saberes e fazeres dos povos originários reforçam a peculiaridade da literatura indígena, para além de sua condição estética-poética, se materializa como instrumento político, na promoção e valorização das culturas indígenas.

Considerações finais

A utilização da literatura indígena em experiências poético-pedagógicas, como o uso da obra de Márcia Kambeba, mostra-se eficaz na formação de leitores e no desenvolvimento do letramento literário. Essa abordagem permite um diálogo intercultural rico, explorando temas humanos, sociais e políticos que consolidam a cidadania indígena.

A poesia de Kambeba atua como instrumento de luta e resistência, expressando a cosmovisão dos povos originários da Amazônia. Seus poemas promovem uma reflexão sobre a relação entre o indivíduo e o outro, o texto e a cultura, em uma dinâmica de sentido e alteridade.

Através da "escrivência" presente na literatura indígena, compreendemos os saberes da tradição e a profunda conexão desses povos com a natureza. Essa perspectiva única sobre a humanidade e o

mundo, onde a humanidade se encontra dentro da terra e não acima dela, enriquece nossa própria noção de poesia.

Experimentar a leitura da literatura indígena, portanto, vai além da formação de leitores. É um caminho de retorno à "casa-mãe-natureza", um mergulho no perspectivismo ameríndio e na força poética dos povos originários, expandindo nossos horizontes e nossa compreensão do mundo.

Referências

BARBOSA, R.; VIEIRA, N. Saberes escolares. Saber da Pesca. Por que não contextualizar? In: R. Barbosa, N. Vieira.; D. Siqueira (Org), **desmantelando as fronteiras dos saberes na Amazônia**, p. 153-172. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação N°. 391 de 10 de maio de 2021**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos- adm?documento=1235>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **INFOPEN** - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso: 04 jun. 2024.

BARBOZA, Roberta Sá Leitão; VIEIRA, Norma Cristina Vieira. Saberes da pesca, saberes escolares. Por que não contextualizar? In: BARBOZA, Roberta Sá Leitão; VIEIRA, Norma Cristina Vieira; SIQUEIRA, Deis (Org.). **Desmantelando as fronteiras dos Saberes na Amazônia**. Appris editora. Curitiba- PR, 2018, p. 153-172.

FERANDES, José Guilherme dos Santos. Existe uma literatura indígena? In: SANTOS, M. J.; SANTOS, F. C. E. (Ogr.). **Vozes da negritude: literatura e identidade**. Macapá: UNIFAP, 2018, p. 57-76.

DANNER Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, Fernando. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira Contemporânea**:

criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 315-358.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GRASSI, Marilu. **Uma sequencia didática do gênero poema: desafios e possibilidades para o letramento literário**. Cascavel: 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Não fronteiras: universos da educação não formal**. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. 2. ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. 68 p.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, Fernando. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso: 07 jan. 2022.

KOPENAWA, Daniel.; BRUCE, Albert. palavras dadas. In: **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cia das Letras, 2015, pp. 63-68.

LAJOLO, Márcia. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5 ed. São Paulo, 2002.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación**. 2ª ed. Barcelona: Laertes, 1996.

MACIEL, Lucas da Costa. Perspectivismo ameríndio¹. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio>. Acesso: 10 jan. 2022.

MELO, Arlen Maia; TRUSEN, Sylvia Maria. Literatura e alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível. **BOITATÁ**, v. 14, p. 52-68-68, 2019.

MAGGI, Noeli Reck; MORALE, Renata Santos A leitura como caminho para a alteridade Reading as a path for otherness. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura**, no 40, ano 24, 2015, p 277-287.

MUNDURUKU, DANIEL. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, Fernando. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

PARÁ (Estado), Defensoria Pública. **Portarias Conjuntas no 001/2014 e 088/2014** dos Juízos da 1a e 2a Vara de Execuções Penais da Região Metropolitana de Belém. Disponível em: http://www2.defensoria.pa.gov.br/portal/noticia.aspx?NOT_ID=2544. Acesso: 02 dez. 2021.

PARÁ. E.E.E.F.M Roberto Carlos Nunes Barroso. **Novo Projeto A Leitura que Liberta** – SEDUC-PA, Belém, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da Terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In; LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SÁ, Lúcia. **Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Antonieta Mirian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário na Escola: desafios e possibilidades na formação de Leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Volume 01. No 01. 1o Semestre de 2013, p. 82-101.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WERÁ, Kaká. **Organização de Kaká Werá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

9

DESAFIOS DA TAXONOMIA E TERMINOLOGIA DE PLANTAS MEDICINAIS

Iracely Rodrigues da Silva

Euzébio de Oliveira

Rosa Maria Rodrigues Lima

Elias Maurício S. Rodrigues

Lucinaldo Bandtt

Introdução

O estudo das plantas medicinais em ecossistemas tropicais úmidos apresenta desafios complexos tanto do ponto de vista terminológico quanto taxonômico. Esses ecossistemas, ricos em biodiversidade, abrigam uma vasta gama de espécies vegetais utilizadas por populações tradicionais para fins terapêuticos (Davis; Choisy, 2024; Gao *et al.*, 2019). No entanto, a complexidade da classificação dessas plantas, aliada à diversidade de termos utilizados para descrevê-las, constitui um desafio significativo para pesquisadores. Este artigo científico aborda os principais desafios relacionados à identificação de plantas medicinais nesses ecossistemas, com ênfase nos aspectos terminológicos e taxonômicos.

Tanto a terminologia quanto a taxonomia desempenham um papel crucial na comunicação entre conhecimentos tradicionais e descobertas científicas, facilitando a troca de informações e a aplicação de saberes em contextos diversos. De acordo com Albuquerque *et al.* (2014), a nomenclatura vernacular é uma expressão cultural que reflete o conhecimento local e a relação das comunidades com seu ambiente. Por outro lado, a nomenclatura científica visa a padronização e a universalidade no campo da botânica.

A taxonomia enfrenta desafios únicos nos ecossistemas tropicais úmidos devido à alta biodiversidade e à falta de informações detalhadas sobre muitas espécies. Em regiões tropicais, muitas plantas medicinais ainda não foram formalmente descritas pela ciência. Nesse sentido, Silva (2002) destaca que a identificação taxonômica é crucial para a validação científica do uso medicinal das plantas. Mas a falta de descrições taxonômicas completas pode levar a confusões e à utilização inadequada das espécies.

Na Amazônia, as plantas medicinais têm um papel central na vida das populações tradicionais. As comunidades amazônicas utilizam um vasto repertório de plantas para tratar doenças, promover o bem-estar e manter suas práticas culturais. Segundo Costa *et al.* (2018), o conhecimento sobre essas plantas é transmitido oralmente e está profundamente enraizado nas práticas e crenças locais. A diversidade de nomes vernaculares atribuídos às plantas reflete a complexidade e a riqueza do saber tradicional, que muitas vezes não se alinha diretamente com a nomenclatura científica.

O objetivo deste artigo é a reflexão sobre os desafios dos usos da nomenclatura vernacular e a científica nos estudos interdisciplinares sobre usos de plantas medicinais. Essa compreensão é particularmente relevante para áreas tropicais em todo o globo, onde a biodiversidade vegetal é vasta e complexa.

A discussão busca oferecer uma compreensão crítica das dificuldades na harmonização desses sistemas de nomenclatura, proporcionando *insights* que possam ser aplicados por pesquisadores em contextos semelhantes em outras regiões tropicais. Assim, buscaremos entender como as diferentes nomenclaturas influenciam a pesquisa e a identificação das plantas, analisando exemplos concretos e

discutindo as implicações para a conservação e valorização do conhecimento tradicional.

Terminologia e ecossistemas tropicais úmidos

O estudo terminológico é essencial no reconhecimento de plantas medicinais, especialmente em ecossistemas tropicais úmidos onde há uma grande diversidade cultural e linguística. A Socioterminologia, conforme discutido por Gaudin (2003), enfatiza a importância de considerar a relação linguagem e sociedade no discurso em que os termos emergem. Isso é particularmente relevante em regiões onde as comunidades linguísticas apresentam uma variedade terminológica bastante significativa e que faz parte de um saber culturalmente construído pelos povos tradicionais.

Além disso, a Etnoterminologia, como proposta por Diki-kidiri (2008), sugere que a terminologia deve refletir o conhecimento das comunidades locais, incluindo suas práticas culturais e sistemas de conhecimento. Em ecossistemas tropicais, a coleta de dados terminológicos precisa ser sensível às variações linguísticas e culturais para evitar a perda de nuances importantes do conhecimento tradicional. Esse enfoque valoriza o conhecimento local e busca integrá-lo ao sistema terminológico científico, preservando o patrimônio cultural e garantindo a continuidade do uso dos saberes tradicionais que envolvem o uso de várias espécies vegetais no tratamento medicinal.

Os ecossistemas tropicais úmidos, como as florestas amazônicas, são caracterizados por uma biodiversidade excepcional e complexidade ecológica. Esses ambientes apresentam desafios adicionais para a coleta e estudo de plantas medicinais devido à sua inacessibilidade, variações microclimáticas e a rápida degradação ambiental. Segundo Prance

(1994), a exploração desses ecossistemas requer uma compreensão detalhada de suas dinâmicas ecológicas e da interação entre espécies vegetais e comunidades humanas.

Nesse contexto, o desafio terminológico e taxonômico se apresenta pela necessidade de adaptar termos científicos aos conhecimentos locais. As práticas de manejo e uso das plantas pelas comunidades tradicionais são baseadas em um conhecimento empírico que não depende diretamente de classificações científicas. Faulstich (2003), diz que é necessário um diálogo entre os saberes científicos e tradicionais para construir uma terminologia que seja útil tanto para cientistas quanto para as populações locais, promovendo uma verdadeira interculturalidade.

Porém, a esse respeito, a terminologia de plantas medicinais nos ecossistemas tropicais úmidos enfrenta desafios significativos, profundamente enraizados nas complexidades etnobotânicas e taxonômicas nesses ambientes. A diversidade cultural e linguística das comunidades, aliada à alta biodiversidade e às dificuldades de classificação taxonômica, torna a harmonização terminológica uma tarefa complexa. No entanto, a integração e comunicação entre pesquisadores sobre as abordagens interdisciplinares que combinam Socioterminologia, Etnoterminologia e Taxonomia é fundamental para superar esses desafios, oferecer resultados que possam contribuir para a promoção do uso seguro dos recursos vegetais terapêuticos.

Nomenclatura vernacular de plantas medicinais no campo botânico

A nomenclatura vernacular refere-se ao conjunto de nomes comuns usados pelas comunidades locais para designar plantas, animais e outros elementos do ambiente natural (Verdam; Silva, 2010). Esses nomes são

frequentemente baseados em características visuais, propriedades medicinais ou comportamentais das espécies e podem variar significativamente entre diferentes regiões e culturas. Nesse sentido, se faz necessário compreender os modelos conceituais que lidam com a classificação desses vegetais, dentro das comunidades tradicionais.

O sistema de classificação baseado no conhecimento cultural é desenvolvido por meio de observação direta dos vegetais e as experiências empíricas transmitidas de forma oral intergeracional (Souza; Loureiro, 2012), e profundamente enraizadas no contexto social, cultural e ecológico, gerando assim os nomes vernaculares. Por outro lado, a taxonomia moderna, se inscreve numa ciência sistemática que classifica organismos com base em critérios científicos rigorosos, como morfologia, genética e evolução, sendo padronizada e universalmente reconhecida pela comunidade científica (Padiál *et al.*, 2010).

A principal diferença entre esses dois sistemas reside na origem e no propósito do conhecimento. A identificação vernacular é contextual e local, refletindo a relação íntima das comunidades com o meio ambiente, enquanto a taxonomia moderna é objetiva e global, baseada em métodos científicos replicáveis e avançados. A vernacular enfatiza a utilidade prática e o significado cultural das espécies, enquanto a taxonomia busca compreender as relações biológicas entre os organismos.

A diversidade de nomes vernaculares de espécies medicinais evidencia a riqueza cultural e linguística da Amazônia (Santos *et al.*, 2019) e de outras regiões tropicais úmidas, onde cada comunidade desenvolve sua própria terminologia, que varia conforme a localidade. Esse fenômeno é especialmente notável na Amazônia, onde a vasta flora e as interações históricas e culturais complexas entre os grupos humanos moldam as nomenclaturas das espécies medicinais. Um exemplo é a espécie **Eleutherine plicata** Herb., conhecida

cientificamente por suas propriedades antiamebais. Na região amazônica bragantina (Brasil), é chamada de “nambú tutano”, mas recebe outras denominações em comunidades da mesma região (como ex. marupá) (Santos *et al.*, 2020).

Em países da América do Sul, essa mesma etnoespécie é conhecida por outros nomes vernaculares, como Marupazinho, Anajaí, Murupá-miri, Marupá-piranga, Murupáí, Marupari, Coquinho, Marupa-ú, Palmeirinha e Marupá (Coelho-Ferreira, 2009; Costa, Nunes, Peres, 2010). Isso demonstra que a nomenclatura local não segue um sistema único de referência, sendo os modelos conceituais próprios de cada grupo sociocultural.

Os nomes atribuídos às plantas medicinais muitas vezes carregam significados simbólicos e históricos que são importantes para as práticas culturais e tradicionais das comunidades. Estes nomes podem refletir não apenas a utilidade prática das plantas, mas também crenças espirituais, mitos e histórias associadas a elas. O uso tradicional dessas espécies é frequentemente acompanhado de práticas que são fundamentais para a identidade cultural e a transmissão de conhecimentos entre gerações.

Dessa forma, a nomenclatura vernacular não é apenas uma forma de classificar plantas, mas um componente vital da herança cultural e do conhecimento ecológico das populações amazônicas. Compreender essa nomenclatura é crucial para a preservação do conhecimento tradicional e para a integração deste com os sistemas científicos de nomenclatura (Silva *et al.*, 2010). Se nas populações tradicionais o conhecimento sobre plantas medicinais é construído nas experiências coletivas do grupo local, por outro lado, o mesmo não acontece com o conhecimento científico que busca ser universal.

O Código Internacional de Nomenclatura Botânica estabelece critérios para a classificação e a escrita de nomes científicos, seguindo princípios e recomendações botânicas (Jorgensen et al., 2018). De acordo com esses princípios, cada táxon possui apenas um nome válido, e as regras de nomenclatura são retroativas.

Os nomes científicos das espécies vegetais são sempre binomiais, onde o primeiro nome se refere ao gênero e o segundo corresponde a um epíteto específico para a espécie, ambos devendo ser escritos em latim, geralmente em itálico. Na combinação binária, o nome do gênero deve sempre começar com letra maiúscula e pode ser substituído por sua inicial, enquanto o nome da espécie é escrito com letra minúscula e deve ser seguido pelo nome do autor que descreveu o táxon (ex. *Bauhinia variegata* L., ou *B. variegata* L.).

Quando uma espécie é transferida para um gênero diferente, o nome do autor do basônimo (o nome original) é citado entre parênteses, seguido pelo nome do autor que fez a nova combinação. Um exemplo de uma planta medicinal que foi transferida para um gênero diferente é a **Aloe vera (L.) Burm.f.** Originalmente, a espécie foi descrita como **Liliaceae vera** por **Carl Linnaeus** (indicado entre parênteses como "L.") e, posteriormente, transferida para o gênero **Aloe** pelo botânico **Johann Burman** (indicado como "Burm.f."). Portanto, o nome científico completo é **Aloe vera (L.) Burm.f.**

Sinonímias em plantas medicinais ocorrem quando diferentes nomes científicos são atribuídos à mesma espécie vegetal, devido a reclassificações taxonômicas, descobertas independentes, diferenças regionais ou uso de nomes obsoletos. Essas variações surgem à medida que o conhecimento científico avança, resultando na reavaliação das classificações anteriores com base em novas evidências morfológicas ou genéticas. Por exemplo, quando pesquisadores nomeiam a mesma

espécie de forma independente em diferentes locais, geram múltiplos nomes científicos para a mesma planta. Nesse caso, conforme as regras de nomenclatura botânica prevalecem o primeiro nome publicado enquanto os demais são registrados como sinônimos.

Além disso, a nomenclatura dos táxons inclui regras específicas para categorias infraespecíficas, onde o nome científico deve incluir a espécie seguida pelo nome da categoria infraespecífica (por exemplo, *Brassica oleracea* var. *capitata*). Existem também nomes reservados para variedades cultivadas, que são criadas por melhoramento genético e diferem das variedades botânicas que surgem naturalmente (por exemplo, *Zea mays* cv. Piranão). Nomes de híbridos, como *Mentha x piperita*, são precedidos por "x", indicando o resultado do cruzamento de espécies. Segundo as regras internacionais de nomenclatura botânica, ao publicar um artigo, deve-se dar prioridade ao primeiro nome validamente publicado da espécie, conhecido como basiônimo. Esse nome mais antigo tem prioridade sobre os sinônimos subsequentes, sendo considerado o nome válido ou aceito da espécie.

Este é um alerta importante para pesquisadores que contextualizam a cultura dos povos originários. Por outro lado, é essencial não apenas considerar as classificações culturais, mas também integrar a nomenclatura científica para contribuir com a descoberta de novos fármacos que possam atender as demandas da sociedade do século XXI.

Dificuldades na transposição de nomes vernaculares

A integração entre nomenclaturas vernaculares e científicas de plantas medicinais enfrenta diversos desafios, que têm implicações significativas para a qualidade de resultados de uma pesquisa. A

principal dificuldade reside nas diferenças fundamentais entre os dois sistemas de nomenclatura e a transposição desses termos para o científico.

A nomenclatura vernacular frequentemente carrega significados culturais e contextuais profundos, refletindo a íntima relação das comunidades com as plantas e o ambiente. Esse conhecimento detalhado demonstra o vínculo estreito entre as práticas tradicionais e a compreensão ecológica local. Em contraste, a nomenclatura científica é baseada em critérios taxonômicos rigorosos e visa a padronização global. A interação entre esses sistemas pode ser complexa devido às diferenças nos critérios de classificação e na falta de correspondência direta entre os nomes.

A utilização exclusiva de nomes vernaculares em estudos científicos, especialmente nas áreas interdisciplinares, pode gerar confusão e dificultar a comunicação devido à existência de sinônimos (vários nomes científicos para uma mesma espécie) e homônimos (um mesmo nome popular para diferentes espécies). A identificação botânica precisa é crucial para evitar ambiguidades e garantir a precisão na comunicação científica (Mentz; Bordignon, 2004).

Se aplicada à saúde humana, uma identificação errônea pode ter graves consequências, levando uso inadequado. A esse respeito, Santos et al. (2009), afirmam que a adulteração de espécies medicinais pode resultar em erros de uso. Isso ocorre, por exemplo, na venda de espécies que são confundidas com outras de morfologia semelhante, como no caso da **Sorocea bomplandii** Bailon, que é frequentemente confundida com a verdadeira espinheira-santa (**Maytenus ilicifolia** Mart. ex Reiss., Celastraceae).

Geralmente, no contexto das comunidades tradicionais nomeiam-se as espécies pela sua utilidade, mas existem algumas peculiaridades a

serem observadas. Na classificação vernacular não se distingue gêneros, espécies ou variedades, e sim uma espécie que está associada a alguma coisa do cotidiano das comunidades. Assim se configura a nomenclatura vernacular sem regras fixas e geralmente estabelecidas a partir de situações do cotidiano, totalmente válida nas comunidades tradicionais onde foram classificadas. A esse respeito, vários nomes são relacionados ao mundo animal, aos medicamentos confeccionados pela indústria farmacêutica (alopáticos), a história, a geografia, dentre outros. São exemplos disso:

Nomes relacionados ao mundo animal

Unha-de-Gato (*Uncaria tomentosa*): cujo nome faz referência às suas garras que lembram unhas de gato.

Cavalinha (*Equisetum arvense*): nome que remete à cauda de um cavalo, devido à aparência de seus caules longos e finos.

Pata-de-Vaca (*Bauhinia forficata*): seu nome é inspirado na forma das folhas, que lembram a pata de uma vaca.

Olho-de-Boi (*Mucuna urens* (L.) DC.): O nome desta planta vem das sementes grandes e esféricas, que se assemelham a olhos de boi.

Nomes relacionados aos medicamentos alopáticos da Indústria Farmacêutica

Insulina Vegetal (*Cissus verticillata* ou *Costus igneus*): O nome faz referência direta ao hormônio insulina, usado na medicina alopática.

Morfina Vegetal (*Papaver somniferum*): é a fonte natural da morfina, um potente analgésico utilizado para aliviar dores intensas na medicina alopática.

Novalgina Natural (*Harpagophytum procumbens*): Descrição: seu efeito é comparado ao da dipirona, princípio ativo da Novalgina.

Anador (*Vernonia condensata*): o nome remete ao conceito de alívio de dor assim como a pílula anador.

Para as populações tradicionais, que conhecem as características específicas das plantas e utilizam uma classificação baseada na educação dos sentidos, esse uso é plenamente válido. No campo

científico, porém, a falta de correspondência clara entre os nomes populares, pode criar dificuldades para a realização de estudos comparativos e a validação das propriedades medicinais. Sem a devida identificação botânica, torna-se difícil qualificar adequadamente os resultados do trabalho científico (Verdam; Silva, 2010).

Além disso, a confusão na nomenclatura pode afetar a eficácia dos tratamentos tradicionais aplicados em outros contextos, pois práticas baseadas em nomes vernaculares incorretos levam a usos inadequados (Rates, 2001). A integração eficaz entre nomenclaturas é, portanto, crucial para garantir a precisão na pesquisa e a identificação das plantas medicinais com potencial terapêutico (Costa *et al.*, 2018). Uma solução para mitigar esses problemas está na criação de abordagens integradas, que busquem conciliar o conhecimento tradicional com a nomenclatura científica, tais como:

1. **Identificação das espécies:** ao registrar uma espécie em comunidade, descrever o nome vernacular e em seguir submeter uma amostra para a identificação botânica. A partir dessa identificação, as áreas de saúde poderão estudar os princípios ativos e toxicidades presentes nas espécies e seguir com estudos *in vitro* e *in vivo*.
2. **Desenvolvimento de Bases de Dados:** Criar bases de dados que vinculem nomenclaturas vernaculares e científicas, facilitando a identificação e a comunicação.
3. **Colaboração Intercultural:** Estimular a colaboração entre pesquisadores e comunidades tradicionais para registrar os nomes e usos das plantas, respeitando a riqueza cultural e o conhecimento empírico local.
4. **Documentação e Pesquisa:** Incentivar a documentação detalhada dos nomes vernaculares e suas variações em estudos linguísticos para minimizar confusões e melhorar a precisão das pesquisas

Considerações finais

O estudo da nomenclatura de plantas medicinais, tanto vernacular quanto científica, revela desafios significativos e oferece perspectivas valiosas para a pesquisa e o uso medicinal dessas plantas, especialmente na diversa e rica região amazônica. Neste artigo, discutimos como a falta e integração dos sistemas de nomenclatura podem criar dificuldades na tradução e comunicação da pesquisa científica.

As dificuldades decorrentes dos sinônimos e homônimos, além dos impactos em resultados de pesquisas, incluem a falta de correspondência direta entre a terminologia das espécies e a identificação das mesmas, que pode resultar em confusões e erros. Casos específicos demonstram como a diversidade de nomes locais pode dificultar a padronização porque nomes vernaculares não são universais e são aplicados geralmente a uma dada comunidade que o nomeou. Por outro lado, algumas plantas possuem o mesmo nome, ou uma planta possui diferentes nomes.

Diante disso, é fundamental adotar uma abordagem que integre as nomenclaturas vernacular e científica, respeitando e valorizando tanto o conhecimento cultural das comunidades quanto os padrões científicos, para garantir avanços consistentes e precisos na produção científica.

Referencias

- COELHO-FERREIRA, M. Medicinal knowledge and plant utilization in an Amazonian coastal community of Marudá, Pará State (Brazil). **Journal of Ethnopharmacology**, 126(1), 159-175, 2009.
- COSTA, F. G. C.; Nunes, F. C. P.; Peres, V. Mapeamento etnofarmacológico e etnobotânico de espécies de cerrado, na microrregião de Patos de Minas. **Perquirere**, 2(7), 93-111, 2010.

- DAVIS, C. C.; CHOISY, P. Medicinal plants meet modern biodiversity science. **Current Biology**, v. 34, n. 4, p. R158-R173, 2024. DOI: 10.1016/j.cub.2023.12.038.
- DIKI-KIDIRI, M. Etnoterminologia e o desafio da diversidade linguística. **Revue des Langues et Littératures Africaines**, 6(2), 65-78, 2008.
- FAULSTICH, E. Socioterminologia: Uma nova abordagem para os estudos terminológicos. **Revista de Estudos Terminológicos**, 12(1), 45-58, 2003.
- GAO, L. et al. Ethnomedicine study on traditional medicinal plants in the Wuliang Mountains of Jingdong, Yunnan, China. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v. 15, n. 1, p. 41, 2019. DOI: 10.1186/s13002-019-0316-1.
- GAUDIN, F. **Socioterminologie: Une approche sociolinguistique de la terminologie**. Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- JORGENSEN, P. M.; FLECK, A.; BROWN, G. International Code of Nomenclature for algae, fungi, and plants (Shenzhen Code). **Regnum Vegetabile**, v. 159, 2018. DOI: 10.2307/3668575.
- MENTZ, L.A.; BORDIGNON, S.A.L. Nomenclatura botânica, classificação e identificação de plantas medicinais. In: SIMÕES, C.M.O. et al. (Org.). **Farmacognosia: da planta ao medicamento**. 5.ed. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC, 2004. cap.9, p.211-227.
- PADIAL, J. M.; MIRALLES, A.; DE LA RIVA, I.; VENCES, M. The integrative future of taxonomy. *Frontiers in Zoology*, v. 7, art. 16, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1742-9994-7-16>. Acesso em: [10.08.2024].
- PRANCE, G. T. Amazonian Ethnobotany and the Importance of Quantitative Methods. **Advances in Economic Botany**, 8, 9-16, 1994.
- RATES, S.M.K. Plants as source of drugs. **Toxicon**, v.39, n.5, p.603-613, May 2001.
- SANTOS, D. L.; et al. Traditional herbal medicine in a community in northeastern Pará: the use of *Eleutherine plicata* Herb. in the treatment of Amebiasis. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-24, 2020. e620974539. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.539.

- SANTOS, D. L. *et al.* Saberes tradicionais sobre plantas medicinais na conservação da biodiversidade amazônica. **Ciências em Foco**, 12 (1), 86-95. 2019.
- SANTOS-OLIVEIRA, R.; COULAUD-CUNHA, S.; COLAÇO, R. Adulteração de espécies medicinais: consequências e implicações. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, v. X, n. Y, p. 123-130, 2009.
- SILVA, M. S. Desafios Taxonômicos em Plantas Tropicais: Uma Revisão. **Botanical Review**, 68(3), 387-408, 2002.
- SILVA, A. F.; SANTOS, A. P.; RABELO, M. F. R. Identificação botânica das plantas medicinais. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, v. 31, n. 255, p. 77-xx. 2010.
- SOUZA, P. C. de A. e; LOUREIRO, C. F. Memória oral e troca intergeracional: a voz silenciosa de mateiros, erveiros e cultivadores do bairro do Sapê, Niterói, Rio de Janeiro. **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**, ano II, n. 5, p. 1-20, dez. 2012. Disponível em: <www.uff.br/revistavitas>. Acesso em: [08.08.2024].
- VERDAM, M. C. dos S.; SILVA, C. B. da. O estudo de plantas medicinais e a correta identificação botânica. **Visão Acadêmica**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 7-14, 2010.

10

RESILIÊNCIA CULTURAL E SUSTENTABILIDADE NO QUILOMBO DAS CRIOLAS: DESAFIOS E PRÁTICAS NA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO SOCIOBIODIVERSO

*Wanderlan Montão da Silva
Paulo Roberto do Canto Lopes*

Introdução

Esta investigação oferece uma avaliação de ligação entre patrimônio cultural e ambiental no Quilombo das Criolas, localizado em Breu Branco, no Estado do Pará. Em uma situação onde a resiliência cultural se torna um elemento crucial para a sustentabilidade e a proteção da biodiversidade, este trabalho visa compreender de que maneira os aspectos tangíveis e intangíveis do patrimônio colaboram para a identidade e memória da população local.

A importância deste estudo reside na urgência de registrar e resguardar práticas culturais que estão sob ameaça devido à exploração econômica e às alterações climáticas. Através de conversas com líderes comunitários e uma análise das leis existentes, a pesquisa destaca a necessidade de criar normas que fomentem a resiliência cultural, um fator vital para a preservação dos saberes ancestrais e dos recursos naturais.

Assim, tem-se como meta evidenciar que valorizar o patrimônio sociobiodiverso, em conjunto com a promoção de métodos sustentáveis, é crucial não apenas para o fortalecimento da identidade da comunidade, mas também para a conservação de sua biodiversidade e meio ambiente. Essa abordagem holística é essencial para assegurar a

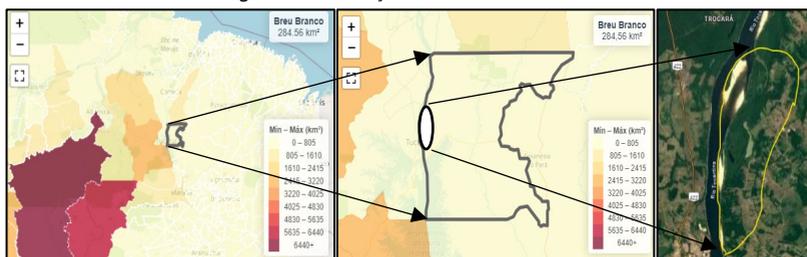
continuidade das tradições locais e a construção de um futuro mais sustentável para o Quilombo das Criolas.

Dessa forma, o estudo sublinha a necessidade de parcerias entre governos, instituições acadêmicas e Organizações não Governamentais (ONGs), visando estimular a preservação e proteção de saberes ancestrais, garantindo que recursos culturais e naturais sejam respeitados e resguardados no cenário atual.

Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa utiliza procedimentos de etnográficos como meio para destacar a interação entre saberes ancestrais, cultura e patrimônio em comunidades quilombolas. A investigação etnográfica descrita neste trabalho, que é um recorte de dissertação em estudos antrópicos na Amazônia realiza a análise de alguns detalhes da complexa relação existente entre saberes ancestrais, cultura e patrimônio em uma comunidade remanescente de quilombo da Vila de Criolas. O quilombo está situado no município de Breu Branco, no sudeste do Pará (Figura 1).

Figura 1: Localização Quilombo das Criolas



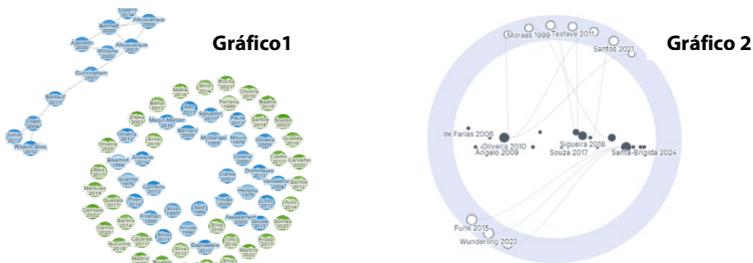
Fonte: Recorte do Terrabrasilis e uso do Google Earth Engine (2024).

A abordagem utilizada, integrou várias técnicas de coleta de dados a fim de alcançar uma visão abrangente do objeto em estudo. Além da

avaliação de publicações acadêmicas, legislação atual referente a territorialidade, identidade étnica e normas de patrimônio, a investigação também considerou decretos governamentais sobre a proteção do patrimônio e relatórios de entidades não governamentais.

A coleta de dados foi significativamente enriquecida através de entrevistas com líderes da comunidade e especialistas locais em patrimônio cultural. Os depoimentos e narrativas desses indivíduos proporcionaram uma visão rica e diversificada das interações entre os saberes tradicionais da comunidade e o patrimônio cultural, bem como suas conexões com as alterações ambientais com registros fotográficos.

No mapeamento e na revisão sistemática foram usadas booleanas com palavras temáticas, esgotando possibilidades em portais de busca por indexadores como o *researchrabbittapp*, onde 40 artigos de alto impactos dos 1135 pesquisados nos anos de 1988 e 2023 foram os mais lidos e no *litmaps*, onde 2350 artigos, em acurácia computacional, foi apurado 13 (treze) dos mais indexados artigos correlacionados, abaixo descritos nos gráficos 1 e 2:



Fonte: os autores com base *Researchrabbittapp* e *Litmaps*, 2024

No gráfico 1, evidenciaram-se artigos ao centro de cor azul com os maiores fatores de impactos em relação aos de cores verdes sobre o tema entre os anos relatados. No gráfico 2, por sua vez, mapearam-se os

artigos mais citações e referenciados, colocando o assunto como evidente importância na contemporaneidade científica. O estudo focou em elementos etnopatrimoniais da comunidade quilombola citada, onde a interrelação entre cultura e ambiente é notória.

A pesquisa contou com colaboradores com Ana Luiza da Silva Brasil, que registrou partes das imagens; do Senhor Jocinaldo (Zequinha), líder da comunidade, articulando e acompanhando as visitas nos espaços culturais antropizados e entrevistas, enriquecendo os dados com suas histórias, memórias, lendas, contos e os ambientes que estão sendo severamente degradados pela ação humana na comunidade.

As transcrições foram realizadas com uso de dispositivos móveis, *softwares*, comandos e *plug-ins* específicos para coleta de dados, transformando a coleta de voz em texto. Foram mantidos na íntegra os relatos das falas seguindo a regra de citação direta baseada na NBR 14724. Isso valida os entrevistados como tão importantes quanto outros autores pesquisados, reforçando a relevância da participação comunitária em uma ciência democrática.

Resultados e discussões

O trabalho etnográfico destacou que as práticas de saberes tradicionais no Quilombo Criolas, foram essenciais para conservar a biodiversidade, incluindo o manejo da terra e a irrigação. A comunidade utiliza conhecimentos ancestrais para gerenciar recursos naturais de forma sustentável, produzindo solo rico em nutrientes. A morfologia dos solos entre *Latossolo* e *gleifossolos* da localidade é um exemplo de prática antropogênica que se mantém similares durante muitos séculos com as ancestrais além do conhecimento africano que se perpassou ao

longo dos séculos, comprovando a existência de TPI (terra preta indígena) e evidenciando a formação do antropossolo.

As inserções destas práticas nas políticas públicas promovem conservação ambiental e a valorização do patrimônio cultural, amplamente resguardada pelo decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que enuncia a significância sobre territórios tradicionais como:

Os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

Ainda de acordo com o artigo 231 do decreto citado, conclui-se que o manejo pode servir de exemplo para a região, ajudando a criar políticas mais inclusivas e que considerem a cultura local nas estratégias de conservação ambiental. A pesquisa destacou a necessidade de ações colaborativas entre governos, universidades, ONGs e a comunidade, promovendo a preservação e a conservação como caminhos para a sustentabilidade do meio.

Diversos artefatos foram encontrados na localidade. Alguns, no entanto, foram surrupiados e retirados da área sem o conhecimento da comunidade. Outros, por influência desta intervenção se mantiveram em posse de comunitários que os salvaguardam (Figura 2):

Figura 2: Artefatos encontrados no Quilombo Criolas



Fonte: os autores (2024).

Para além do meio e ao mesmo tempo extemporaneamente, o geógrafo Milton Santos, tratando de conceito de espaço e território, postula que “ a política do território tinha as mesmas bases que a política da economia, da cultura, da linguagem, formando um conjunto indissociável (comunidade) (Santos, 2000, p. 31) ”.

Interseccionando conhecimento ancestral com a contemporaneidade, o Quilombo resguarda sua cultura usando saberes e fazeres de base comunitária. As descrições densas comprovaram a resiliência cultural, transversalizando profundos conhecimentos de memórias e sociobiodiversidade, conforme as transcrições:

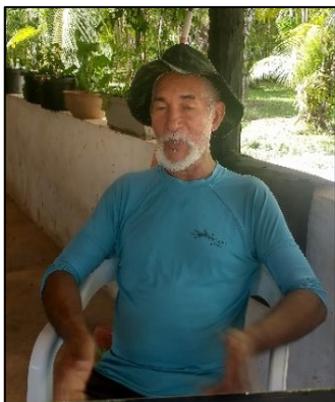
Entrevistado 1: Antônio Lima Barroso (seu Ico)

Numa ensolarada manhã de domingo, Zequinha, o presidente da Associação da Vila, minha assistente de pesquisa mirim (minha filha Ana Luiza, quem produziu as fotos, ajudou nas filmagens, na gravação...), fomos até a casa dos entrevistados. O generoso Seu Ico, já nos aguardava, pois na noite anterior tínhamos acertado que iríamos até sua casa. Nos recebeu em seu portão com um grande sorriso. Tirei

um gracejo: “*aaooow, camisa bonita essa sua!*”. Ele sorriu e rebateu: “*é, professor...tamo na roça, mermo! Nosso papão apanhou de 2x0!*” Rimos, entramos na varanda de sua casa, posicionei o computador (nesse caso, usei o recurso de transcrição e gravação de voz por aplicativo) e nos assentamos.

Logo em seguida, entre risos e sorrisos, expliquei-lhe novamente a motivação daquela visita. Disse-lhes que não poderia revelar as perguntas antecipadamente pois precisava observar a questão da espontaneidade, autonomia e da liberdade da fala. Seu Ico teve a ideia (como um ancião visionário e completamente experiente na vida), logo de improvisar a altura da câmera fixada em cima de um cabo de vassoura. Foi genial! Estabilizou a imagem, e assim, começamos:

Figura 3: Seu Ico



Qual seu nome completo?

Antônio Lima Barroso

Perfeito! Seu Antônio o quê que o senhor acha que seja a palavra memória?

Bom, pra mim tudo aquilo que a gente adquire com o tempo né? E vai passar como se fosse uma hereditária né? vai passando perfeito pra próxima geração

O senhor acha que o quilombo recebe algum apoio de governos para preservação do patrimônio?

Olha! No momento, até o momento...eu acredito que não!

Certo! E o senhor considera que a gente deve melhorar em relação à questão sobre patrimônio cultural?

Sim!

Fonte: Ana Luiza (2024).

Providencialmente, a resposta do Seu Ico me surpreendeu! Sua fala se comparou a de Canclini (1995) que propõe um olhar contemporâneo sobre o patrimônio, articulando-o com a ideia de sustentabilidade

cultural. Para o autor, a preservação do patrimônio não deve ser encarada apenas como um esforço de conservação do passado, mas como um processo dinâmico que integra a continuidade das práticas culturais no presente, promovendo o desenvolvimento sustentável. Essa abordagem sugere que as políticas de preservação devem buscar garantir que as culturas vivas continuem a se desenvolver e a serem transmitidas, evitando a museificação das práticas culturais e respeitando os direitos das comunidades detentoras desses conhecimentos.

Na sua visão, o que o senhor considera ser cultura e patrimônio?

É tudo aquilo que o povo, éééh...iiiih, deu branco, agora!

(Sorrimos juntos)

Logo Seu Zequinha indaga com um gracejo:

É a velhice, professor! Foi torcer pro Paysandu, ficou assim esquecido!

(Todos rimos)

Naquele momento em diante, precisava daquela resposta, pois seria crucial para a pesquisa. O Seu Ico faz parte de uma das primeiras famílias pioneiras da cidade de Tucuruí, conhecidos como “família Barroso”, cuja matriarca mais velha, D. Maria Barroso, moradora do bairro do Pimental em Tucuruí é sua Tia. Usei uma nova estratégia para obter essa resposta, indo por um outro caminho discricionário. E, continuei...

Ah, sim, tranquilo! Certo! E você conhece alguma história, ou alguma lenda por aqui pela região? Pense aí! Tem alguma história, alguma lenda, algum “causo” que o Senhor conhece por essas bandas?

Olha, eu acredito que que tenha! Aliás, na época da minha infância e que o povo comentava que ali em frente, ou seja, no lado de Tucuruí na margem esquerda, né, aqui na esquerda ali no mangal existiu uma cobra grande ali naquele local onde hoje tem um flutuante, lá mas ali naquele lava jato. Ali naquele redemoinho ali existe uma cobra grande e isso desde a minha infância o povo comentava, mas

eu ainda não vi ninguém dizer assim, eu vi! Nem de fato assim com foto alguma coisa assim, né?

Beleza...Seu Ico! O senhor conhece a história da sua comunidade do Quilombo, certo? Quais são as principais culturas, manejo ou costumes preservados aqui na comunidade?

Ainda encontra ativo, no caso, da arada da mandioca né? E a pesca certo? Tudo isso aí.

Tem alguma questão cultural aqui a comunidade que o senhor gostaria de dizer que era importante no passado? (Fiquei curioso pela resposta, pois coaduna com a que ele disse que havia esquecido)

Sim!

E você poderia dizer qual?

O samba de cacete que o pessoal comentava que antes tinha essa “cultura” e samba de cacete hoje a gente não se vê nem para lá mais!

E quais os principais desafios para manter essa cultura viva?

Incentivo no caso do governo principalmente estadual e municipal

O senhor acha que existem sítios arqueológicos aqui na região?

Acredito que sim? Existe sim e muito por aqui perto!

E como a gente pode preservar esses patrimônios?

Essas memórias nós preservaria num museu, mas não seria só o museu, um pequeno museu mesmo, que seja em uma residência para preservar. Eu acredito que ele poderia mostrar nossa história!

Nesse momento, percebi que, apesar do Seu Ico não conceituar como eu imaginei que ouviria, na verdade, trouxe-me um vislumbre ainda muito melhor do que eu precisava. Sua sábia colocação demonstra perfeitamente o que disse Halbwachs (1990), afirmando que “o patrimônio está intimamente ligado à memória coletiva, constituindo-se como um reflexo dos valores e crenças de uma comunidade”. O autor afirma que o processo de seleção de determinados bens culturais como patrimônio resulta da interação entre o grupo social e suas percepções sobre o que deve ser preservado, criando, assim, um vínculo entre o passado e o presente.

A observação que trago foi de que na pergunta que fiz, usei a palavra ‘Patrimônio’, mas com muita sabedoria, Seu Ico logo traz em sua

resposta a palavra “Memória”. Esta providencial retórica, aliada ao contexto da resposta, muito correlaciona e identifica a carga do objeto de pesquisa deste projeto. Seu Ico fez uma outra menção que me remeteu amplamente a uma especificidade existente na literatura em que Arruti (2017) contemporiza que "A utilização de casas comunitárias como espaços museológicos tem permitido às comunidades quilombolas expor suas narrativas, objetos de valor simbólico e práticas culturais, reivindicando o direito à memória e ao patrimônio cultural”.

Perfeito! O senhor já me deu toda a informação possível! Pode salvar, filha!
(Pedi a minha filha, que estava gravando e transcrevendo no computador)
Seu Ico já me deu informações mais do que necessárias do eu gostaria de saber e ouvir.

Muitos sorrisos e risos acompanharam o diálogo ali que não se estendeu tanto a partir dali, pois tínhamos mais casas especiais para visitar.

Entrevistado 2: Seu Carlos (grande mestre Cultura! Pescador, fazedor de malhadeira e antigo morador).

Nesta entrevista, não menos importante que a primeira, deparei-me com algumas situações extremamente interessantes! O relato em seguida descritivo, possuem detalhes e informações culturais tão mais específicas nos detalhes das imagens do que fossem narradas não caberiam neste ensaio. O Sr. Carlos, patriarca da casa para qual seguimos, já estava tecendo sua malhadeira, sentado na frente de sua casa, conforme Figuras se observa nas imagens em seguida:

Figura 4: Seu Carlos



Fonte: Ana Luiza (2024).

Logo no momento que nos assentamos, a cena mais curiosa e inicialmente rica em detalhes etnográficos foi de uma criança completamente à vontade deitada sobre as diversas malhadeiras que pelo chão estavam. Em suas mãos um aparelho celular e, pelo que se deu para ouvir, aparentemente divertindo-se em algum jogo digital. Iniciamos a conversa, enquanto se mantinha criança completamente à vontade, pois os indiferentes ali éramos nós, continuou em sua brincadeira.

Esse fato é extremamente curioso e mostra um relato importante para quem vem de fora e não é, necessariamente, aceito ou confiável pelas comunidades tradicionais. Remeteu-me pessoalmente à memória afetiva na condição de quando era criança na minha comunidade quilombola, o Pitimandeuá. Fui pego de assalto nessa cena inicial, a cena a seguir me fez lembrar de um certo homem branco, de cabelos brancos, óculos no rosto e que andava pelo nosso “PITI” conversando com a comunidade.

Quando criança víamos esse “tal senhor” conversando, quase que interrogando minha falecida bisavó Tonha, às vezes com o saudoso tio Marino, muitas das vezes com a mãe Criola (grande memória), ou mesmo com o pai Lili (que apesar da idade, sua alegria contagiante ainda

permanece forte e vibrante na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus de Pitimandeu, vila pertencente à cidade de Inhangapi, nordeste do Pará.

Nunca imaginei que aquele homem branco que andava muito por aquelas bandas seria Vicente Juarimbu Salles (Dr. Vicente Salles), uma das maiores referências sobre a cultura e a história do Negro no Pará e na Amazônia!

Conforme Cunha (1917), Salles, contando sobre os indígenas que vagueavam pela vila Caripi, interior de Igarapé-Açú, perto da Estrada de Ferro de Bragança:

Os tembé ocupavam terras do Gurupi junto com negros aquilombados. Os negros, mais sedentários, plantavam suas lavouras e garimpavam. Os tembé, sem terra fixa, ou donos de toda a terra disponível, vagavam em busca de caça, e faziam suas lavouras aqui e ali. Naquela época aconteceu um fato que surpreendeu o Dr. Jorge Hurley. Os índios eram comandados por uma mulher negra, a Damásia, que teria sido raptada nos sertões da Bahia e levada, ainda criança, para a distante aldeia do Pará (Cunha, 1917).

Este relato de Salles sobre “uma mulher negra que comandava...”, muito intersecciona em um *nexo* causal com a história de Felipa Aranha e seus comandados, que em sua luta emancipatória contra a escravidão ao redor dos quilombos do Mola e do rio Itapocu, navegava com as pessoas libertadas, deixando-os livres às margens do rio Tocantins, dando origem a diversas localidades Quilombolas, incluindo Criolas, objeto desta pesquisa.

Jornalista, Historiador, Folclorista, Cronista, Escritor e Musicólogo, os trabalhos escritos por Salles com etnomusicologia possuem vertente pioneira nos textos acadêmicos avançados e metodológicos dos cursos superiores de música no Pará, complementando perfeitamente com o que diz Kerman (1987) que prenuncia que: O musicólogo é, em primeiro lugar e acima de tudo, um

historiador’, citando Palisca, e complementa: um historiador em seu papel de cronista ou arqueólogo, muito mais do que no de filósofo ou intérprete de culturas do passado.

Ainda sobre a situação da criança na casa de Seu Carlos, a condição despojada em que o menino se encontrava, muito confirma o fato de que quando uma pessoa estranha se aproxima logo as crianças de comunidades tradicionais de afastam com desconfiança.

Apenas pessoas que possuem certa intimidade local ou que demonstrem confiança são permitidas se aproximarem de seu pertencimento. Minha lembrança afetiva da infância no Pitimandeuva avistando o seu Vicente conversando com meus parentes, fez-me comparar com a cena aqui descrita, onde me incluí em comparação com este menino na figura 5:

Figura 5: Lembrança afetiva



Fonte: os autores (2024).

Quando já iniciamos a conversa, Seu Zequinha gentilmente foi até o menino e pediu que ele fosse para dentro da casa, quem sabe por achar que ele incomodaria com o som do jogo. Mas imediatamente logo lhe sugeri discretamente que a criança permanecesse ali, pois se encontrava ‘muito bem à vontade, estando em sua casa (Oliveira, 2012).

Diferentemente da primeira entrevista em forma de conversa aberta, nesta, algumas novas indagações foram direcionadas, pois a visão patrimonial e cultural que se mostraria ali, seria de um exímio pescador, fazedor de cultura e nativo, filho de um dos antigos moradores que ali permaneceram, o que, nesse termo, encontra-se na quarta geração dos descendentes. Naturalmente, obteria novas respostas ou outras para novos assuntos.

Em um certo momento, enquanto a conversa já estava bem avançada, surgiu a curiosidade sobre uma pergunta que antes eu já tinha feito ao Seu Ico (na primeira conversa). Mostrando-se como um verdadeiro mestre de *rede*, suas mãos habilidosas não pararam de trançar com sua agulha de tarraxa de pesca, incomodou-me a vontade de fazê-la e a fiz: **Seu Carlos... Pois não, vizinho! O que o senhor entende como Patrimônio?**

Assim como na primeira conversa, com o Seu Ico, Seu Carlos também titubeou, parou, pensou em torno de dez segundos sobre a resposta que ele daria, mas enquanto sua mente buscava uma resposta, suas mãos, tecendo a malhadeira, traziam a resposta mais perfeita.

Entrevistado 3: Seu Idamor (o mestre do banjo do samba de cacete, pintor e desenhista)

O que logo me chamou atenção foi o fato de que no pano de fundo, a imagem que se mostrava logo atrás, cerca de 150 metros, encontra-se uma das ilhas separadas da vila. Naquela localidade encontram-se aproximadamente doze casas. Em período de seca, ou quando as comportas da Usina estão fechadas consegue-se atravessar caminhando para esta região da ilha da frente.

Figura 6: Paisagem natural do Quilombo Criolas



Fonte: os autores (2024).

Diferente das primeiras, nesta ocasião nem precisei fazer perguntas. Era como se ele já soubesse o que eu pretendia, e foi abertamente falando. O diálogo foi em forma de bate-papo quase sem perguntas.

Figura 7: Conversa aberta e informal



Fonte: Ana Luiza (2024).

Chegamos por volta das 11h na casa do Seu Idamor, uma figura super carismática! Logo que chegamos, ele convidou para entrar, porém percebi que o cenário ali fora traria alguns fatos novos e bastante relevantes para a pesquisa. Gentilmente, Seu Idamor assentou-se em um banco de madeira, deram-me um banco, Seu Zequinha também se assentou por ali, já cansada. Também se ouviram as falas e a

contribuição da Esposa do Seu Idamor (Figura 8), que revelou uma dúvida sobre uma importante questão que envolveria sustentabilidade ambiental e uma lenda amazônica.

Figura 8: Dona França e seu Idamor



Fonte: Ana Luiza (2024).

Dois mistérios culturais e religiosos antigos que muito se ouvia, foram ditos pelo mestre Idamor e sua esposa, como se mostram a seguir:

É isso!

O Zequinha diz que o senhor tem conhecimento sobre samba de cacete...

Nessa região ali (ele aponta para trás, onde está a ilha e para a direção do meio da vila) constantemente o povo que vinho passar a festa né, hum quando era na na varrição que era a última noite as pessoas exigiu só mais um puco até amanhã, mais um puco, porque eu quero samba de cacete ninguém quer forró, não! Né! Quebrar o forró a gente retinto com o tambor todos eles quase com suas velha acompanhada. Nós tocava no dia da rede que passava a reza da festa, graças a Deus, o dia todo e antes de 10 hora eles começavam. Agora mesmo a galera tava podendo falar que a gente já sabia bater o tambor né! O pau comia até 5 horas da manhã! não tinha como você não gosta, por que era alegria danada, né! É uma festa assim parece que era só uma família! O que o que eu ficava você vai ver. agora me dá aquele relógio aí, França!

França é o nome de sua esposa. Seu Idamor interrompe e pede para ela lhe trazer um belo e reluzente relógio, aparentemente um oriente de cor prata.

Vô buscar lá (Dona França, respondeu!)

Faz uns 20 anos ou más! é Comprida e longa porque tem uma história assim e hoje nós temos até hoje tudo isso que participou dessa! (Referiu-se ao tempo de quando houve a última festa com o samba de cacete como a que ele participava).

Tenho tudo na cabeça! O que acho que até existem muito saudade, ah, como eu sinto! Baixei o tambor do samba de cacete, né?

O senhor era banjoísta?

Banjo? Ah! Então no banjo ia dar certo porque eu sou de tocá, então é uma coisa que é assim! Se mi dá, eu toco sem dificuldade de dizer não! E aí aqui sim, sim!

Naquele momento seguinte, algo me impressionou! Ele faz sinal para sua esposa que entra na casa e traz uma imagem de uma santa católica que estava dentro de sua casa e diz:

Olhe, ela pegou uma coisa que que isso aqui: é uma gilhado que é da santíssima Trindade e até hoje ela tá aqui. Ela era dali! (E aponta para a ilha atrás) sim, senhor, sim! Tinha uma igreja que tava ali e eu ando mais ou menos lá, mas agora não consigo chegar nem metade! e o que se tinha era uma a igreja e que a construção da igreja era de 47 (quis dizer sobre a data de 1947) na primeira água! Você lembra, Zequinha? (Perguntou ao Zequinha) Nós não tem segurança com isso não! Samos, pequenos! então não vamos se separar daqui! vamos acabar aqui! vamos tentá trazer essa mudança de maneira que quando nós chegamos a se mudar para cá, já tinha foi morrendo muita gente! Já fui morrendo de muita gente, mais pra complementar e aí da história praticamente o resto aí! De perguntar é que carambola (no contexto, percebeu-se que se referia a Quilombola)

A igreja relatada era uma antiga capela que fora construída na ilha da parte da frente da vila. Segundo os quilombolas mais antigos de Pederneiras, Jutai e Criolas, há a confirmação que uma antiga capela que fora destruída com uma inundação no ano de 1947. Seu Idamor afirma que na adolescência ajudou a construir esta capela, servindo de ajudante de pedreiro junto a seu pai. A única coisa que sobrou foi a imagem de uma santa católica, a santa Ana, que segundo ele, fora levada para uma antiga capela onde ficou guardada desde a década de quarenta até o retorno seu retorno para as Criolas. Esta capela hoje se encontra a igreja do bairro do Mangal em Tucuruí. Ainda segundo seu Idamor, um antigo padre o entrega a imagem para que retornasse para as Criolas.

Refere-se ao termo “primeira água” como sendo esta inundação que ocorreu naquele trecho e invadiu as casas de quem por ali estava. As Criolas, também chamada popularmente de Ilha das Criolas, é um espaço com solo arenoso, *latossolo* e *Gleifossolo*. Com a vinda da água, parte da terra se solta, dividindo o território e isolando os moradores que residem em um espaço de terra. A erosão provocada pela água faz com que o chamado ‘beiradão’ desabe anualmente, formando novas paisagens. A aparência geográfica das áreas que ficam às margens da vila, muda constantemente devido o processo de abertura das comportas da Usina Hidrelétrica, que, além de modicar o relevo, também interfere diretamente na fauna aquática que não consegue por ali concluir seu ciclo natural. Os pescadores, como o Seu Carlos, são diretamente afetados com este ciclo irregular.

Prosseguindo com a entrevista: O senhor achou alguma coisa assim por aqui?

Eu já vi alguém achar alguma coisa. Ali (apontou para a direção oriental da vila) morou o Benedito onde eu conheci ele, ele tava lançando a faixa do jeito que tava já sozinho. Ele sim encontrô coisa! Aí fica a gente sem sabê, pois o que ele achou parecia que é algo antigo com muita ferruge. Imagina assim pode dizer que eu te encontro uma coisa feita essa, né? Hoje eu não, eu não teria muita preocupação aqui pra mim entender o que era isso aí, né? adonde se encontrou sobre achados! Achados, sim! Assim é, encontra coisa de alguém bem antigo dos povo do passado os índios.

O que o senhor acha que seja cultura? Olha! Nós, nós já até fizemos várias essa coisa de cultura. E eu sempre declarei isso aqui, né! Cultura o que a gente faz, né? As dança antiga era cultura.

Após esse momento, a Dona França oferece suco de cupuaçu para minha filha Ana. Com um sorriso de felicidade, minha filha foi e se aproximou, tomou o suco e elogiou. Logo, a gentil senhora vai e apanha

dois cacaus maduros e novamente entrega para a menina e disse: *Professor e Aninha! Toda vez que quiser vi, vem! Pode vi pra almoço também!*

Logo que começamos a beber o suco oferecido, comecei a falar sobre o calor intenso. Indagava sobre a morte de botos na Amazônia e naquele momento Dona França pareceu ter lembrado de uma coisa importante e disse:

E o sinhô acredita, professô, que tem um bicho estranho por aqui? Ele tem um negócio feio na cabeça e feio! Tem um canto que me arrupiou, e eu achei até que era uma mantinta pereira. Nunca tinha visto isso por aqui!

É mermo! (Interpelou Seu Idamor) tenho mais de oitenta ano, cresci aqui, fui embora e a vinte ano voltei pra cá e não sai mais! Nunca vi e nem tinha ouvido um som de um bicho como esse!

Minha curiosidade me fez pedir para que eles descrevessem um pouco mais o animal. Também pedi gentilmente que a Dona França pudesse tentar imitar o som do referido animal e ela o fez assoviando. Logo peguei meu celular e, reconhecendo o som, baseado nas características que eles relataram, acessei um portal, abri uma foto e mostrei a eles que reagiram com espanto.

Vixe, Maria! Professor... é esse mermo! (Dona França se benze). Ispia aí, Idamor! É muito feio, né não! Nunca vimos isso por aqui, não!

Considerações finais

A investigação realizada no Quilombo das Criolas demonstra a conexão essencial entre a resistência cultural e a manutenção do patrimônio sociobiodiverso. Os saberes transmitidos ao longo das gerações se mostram como ferramentas valiosas para a preservação da biodiversidade e a utilização responsável dos recursos naturais. Exemplos de práticas agrícolas tradicionais, como o cultivo da terra e o uso da irrigação, ilustram de que maneira o conhecimento ancestral

auxilia na produção de alimentos saudáveis e na proteção do meio ambiente.

Embora a resistência cultural seja fundamental, a comunidade quilombola das Criolas enfrenta obstáculos como a exploração econômica e as mudanças climáticas, que comprometem a continuidade das tradições culturais e a proteção do patrimônio. A pesquisa ressalta a urgência de colaborações entre governos, universidades e organizações não governamentais para desenvolver políticas públicas que promovam a valorização do patrimônio cultural e incentivem práticas sustentáveis.

A importância da participação comunitária na gestão do patrimônio é fundamental para assegurar sua proteção e valorização. As conversas com líderes comunitários e especialistas locais sublinham a necessidade de integrar os conhecimentos tradicionais na formulação de estratégias de conservação. A pesquisa também destaca o estabelecimento de espaços para diálogo e participação, onde a comunidade possa compartilhar suas necessidades e anseios em relação à gestão do patrimônio.

Ao mergulhar na vivência da comunidade quilombola, se evidenciou a riqueza do patrimônio sociobiodiverso e a importância da resistência cultural para sua manutenção. Os achados da pesquisa podem contribuir para melhorar um futuro mais equitativo e sustentável, no qual os saberes tradicionais sejam reconhecidos e as comunidades locais tenham um papel central na gestão de seus territórios.

Referências

ARRUDA, Rinaldo S. V. Populações tradicionais e a proteção dos recursos naturais em áreas protegidas. In: DIEGUES, Antonio Carlos; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo

- (Org.). **Sistemas tradicionais e manejo dos recursos naturais**. São Paulo: NAPHA/USP, 1996. p. 209-224.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Patrimônio Cultural e Comunidades Quilombolas: Reflexões sobre a Museologia Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017.
- CASTRO, Fábio Lopes de Almeida. Populações tradicionais e manejo sustentável na Amazônia: o caso do projeto Mamirauá. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 6, p. 59-70, 2002.
- DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.
- LIMA, Deborah da Rocha. Conhecimento ecológico tradicional e conservação da biodiversidade: o papel das populações tradicionais. In: SIMÕES, Reinaldo Farias; LEITE, Paulo Pereira. **Biodiversidade e populações tradicionais**: contribuições para a conservação e o uso sustentável no Brasil. Brasília: IBAMA, 2004. p. 45-64.
- LUCIENE, Rodrigues., Sandra, Mara, Alves, da, Silva, Neves. (2024). Ecosociosystem Landscape of the Sustainable Development Reserve of Quilombos de Barra do Turvo, São Paulo. **Revista Sociedade & Natureza**, 36(1) doi: 10.14393/sn-v36-2024-72048
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Terras e territórios de uso tradicional: reconhecimento e direitos culturais. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). **Terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2006. p. 33-62.
- OLIVEIRA, João Pacheco. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- RAQUEL, Faria, Scalco., Bernardo, Gontijo. (2022). Sobreposição entre territórios quilombolas e unidades de conservação de proteção integral: **Caderno de Geografia**, 32(68):348-348. doi: 10.5752/p.2318-2962.2022v32n68p348
- SALLES, Vicente. **Música e Músicos do Pará**. Coordenação de edição: Jonas Arraes. 3ª Ed. Ver. Belém: FCP, 2016.
- SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

CUNHA, Raimundo Ciriaco Alves da. O Feminismo no Pará. **Jornal A Palavra**, n. 592, de 17 de maio de 1917. ” <https://vicentesalles.wordpress.com/noticias-biograficas>

SILVA, Neiva Maria Coelho da; FERREIRA, Leandro. **A biodiversidade e as comunidades tradicionais da Amazônia**: estratégias de conservação e manejo sustentável. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2010.

11

IDENTIDADE QUILOMBOLA E AFROARQUITETURA NOS QUILOMBOS PEDERNEIRAS E PITIMANDEUA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Jordana Silva Souza
Wanderlan Montão da Silva
Carlos José Trindade da Rocha

Introdução

A pesquisa intitulada “Identidade quilombola e afroarquitetura na Amazônia Paraense”, se insere em um cenário onde as influências negras no Brasil são frequentemente subestimadas na arquitetura moderna. As comunidades quilombolas representam um patrimônio histórico que ainda molda a vida e as práticas de construção de seus membros.

Dentro desse cenário, surge uma discussão em relação à falta de profissionais qualificados em afroarquitetura, o que é fundamental para responder às necessidades de soluções sustentáveis que valorizem a cultura local. Embora as tradições arquitetônicas africanas e afro-brasileiras sejam importantes, a ausência de reconhecimento e valorização das práticas construtivas ancestrais impede a manutenção dessas tradições, o que torna urgente o diálogo sobre como integrar esses aspectos no planejamento urbano e arquitetônico atual.

A importância deste estudo se justifica pela necessidade de destacar as características culturais e arquitetônicas das comunidades negras, principalmente em um cenário onde a globalização e a uniformização cultural colocam em risco a diversidade. A valorização da afroarquitetura fortalece não apenas a identidade dos quilombos, mas também um debate mais abrangente sobre sustentabilidade e a valorização da diversidade cultural, procurando abordar uma lacuna ao

examinar a relação entre memória cultural, identidade e arquitetura, elementos essenciais para criar um ambiente construído que seja mais inclusivo e representativo.

As comunidades quilombolas brasileiras, como Pederneiras (Tucuruí) e Pitimandeuá (Inhangapi), mantêm um modo de habitação com raízes africanas, encontrado em várias outras localidades no país, o que demonstra a importância da afroarquitetura na estrutura social. A afroarquitetura, um campo em ascensão que combina elementos culturais africanos e afro-brasileiros em iniciativas sustentáveis, ainda apresenta uma necessidade de especialistas para atender à demanda histórica.

Ao investigar a interação entre arquitetura e cultura, realizando uma comparação entre comunidades quilombolas e vilas africanas se pode oferecer abordagens bioclimáticas utilizadas em construções étnicas, fortalecendo valorização da afroarquitetura e suas contribuições para a sustentabilidade e a identidade cultural.

O estudo foca em duas comunidades remanescente de quilombos: Menino Jesus de Pitimandeuá, localizada em Inhangapi, e Vila de Pederneiras, em Tucuruí; ambas no Estado do Pará. A primeira, cujo nome é inspirado na produção de farinha de mandioca, preserva tradições e a oralidade (Couto; Brito, 2017). A segunda, estabelecida em 1781, recebeu essa denominação devido à grande quantidade de quartzo, utilizado na fabricação de armas antigas, presente na área (Cruz; Rocha; Ribeiro, (2018). Ambas as comunidades simbolizam um valioso patrimônio cultural e histórico.

A questão principal que a investigação almeja abordar é: de que formas as configurações habituais das habitações nas comunidades quilombolas de Pederneiras e Pitimandeuá evocam e redefinem os fundamentos da arquitetura africana tradicional, refletindo isso na identidade quilombola atual? Essa indagação permite examinar as

interações entre espaço, cultura e sustentabilidade, fundamentais para uma compreensão mais ampla da afroarquitetura e seu papel na construção da identidade coletiva dos quilombos.

O objetivo da investigação é realizar uma análise comparativa das configurações das moradias nas comunidades quilombolas da Amazônia Paraense com as casas típicas de localidades africanas, evidenciando as semelhanças e influências culturais. Este estudo procura, assim, aprofundar a compreensão sobre a conexão entre cultura, história e métodos de construção no Brasil.

Arquitetura ancestral em quilombos entre Brasil x África

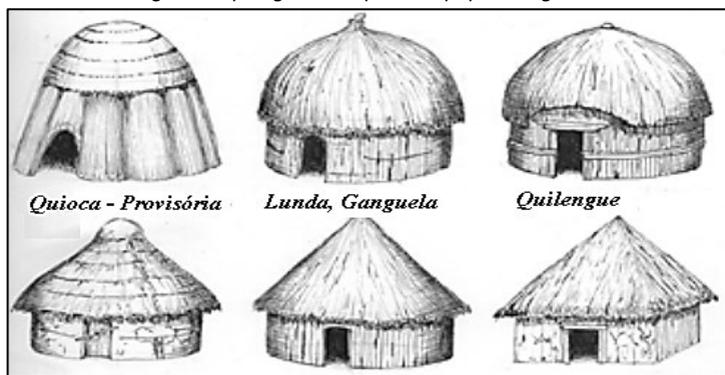
No quilombo Pitimandeuá, as primeiras habitações foram feitas usando materiais naturais como palha de miriti e troncos de açazeiro, mostrando como os quilombos se adaptaram ao ambiente amazônico. Com o tempo, a técnica da taipa foi adicionada, refletindo o progresso nas práticas de construção ao longo dos anos. A implementação de áreas para cultivo, onde eram plantados vários tipos de alimentos (mandioca, macaxeira, arroz, milho, feijão, melancia, abóbora, entre outros), revela a relevância da agricultura para a sobrevivências e a estrutura social da comunidade (Couto; Brito, 2017).

No quilombo Perdeneiras, as primeiras residências, conforme relatos de membros mais velhos da comunidade, tinham telhados de palha ou cavaco, e algumas eram feitas de adobe, aproveitando os solos argilosos e latossolos locais. A descrição do quilombo Perdeneiras, onde viviam índios cristão que eram tanto pescadores quanto agricultores, e, que segundo Casal (1817) como um lugar a 10 léguas a nordeste e 5 a sudoeste do Forte de Alcobaça, ilustra a convivência entre distintos grupos e a relevância do local para as práticas de pesca e cultivo (Aires Casal, 1817, p.312).

Dessa forma, levanta-se a possibilidade de uma estrutura africana com formas semelhantes e conhecimentos ancestrais compartilhados entre os africanos e os quilombos do Brasil, fundamentada na análise dos principais elementos da arquitetura banto. Essa hipótese busca reconhecer a herança africana nas edificações quilombolas e suas contribuições para a formação da identidade cultural e arquitetônica brasileira.

A forma mais frequente das edificações dos bantos era a configuração de cone sobre cilindro ou de semiesfera sobre cilindro (Figura 1). Geralmente, o chão era de terra batida. O material mais utilizado na construção era o barro (Weimer, 2020). A técnica de construção mais popular era a taipa, que se baseava na criação de uma “rede” de galhos entrelaçados ou amarrados para sustentar o barro adequadamente preparado, aplicado nas duas faces. Paralelamente, a cobertura era montada ao lado da obra e consistia numa estrutura de galhos interligados, sobre a qual se colocava uma camada de palha. Após o secamento das paredes, a cobertura era fixada nelas.

Figura 1: Tipologias da arquitetura popular angolana



Fonte: Weimer (2014, p. 113)

Conforme Weimer (2020), na arquitetura tradicional, as edificações eram marcadas pela escassez de portas e pela inexistência de janelas, sendo a ventilação garantida por um intervalo entre a parede e o teto. Em regiões com alta umidade, como na Amazônia, as habitações eram construídas sobre elevações de terra para evitar a infiltração, e o uso de beirais ou varandas ajudava a reduzir o calor. As casas, conhecidas como “*cubatas*”, possuíam propósitos específicos e eram agrupadas em conjuntos chamados “*epatas*”, cujo tamanho dependia da renda do proprietário. Havia cubatas dedicadas às esposas em sociedades poligâmicas e também para acolher parentes. Uma variação menos comum era a “*cubata de mukambu*”, que apresentava um telhado de duas águas, reconhecida no Brasil como “*mocambo*”.

A arquitetura típica do continente africano, ajustava às realidades locais, teve um impacto significativo nas edificações dos quilombos no Brasil. Ao examinar as construções quilombolas nas comunidades remanescente de quilombos: Menino Jesus de Pitimandeuá, localizada em Inhangapi, e Vila de Pederneiras, em Tucuruí (Figura 2), foi possível observar características e métodos de construção que fazem referência à herança africana. A conservação desse patrimônio arquitetônico nos quilombos serve como evidência da identidade cultural e da perseverança das comunidades, que mantém as tradições de seus antepassados africanos.

Figura 2: Tipologias da arquitetura popular angolana



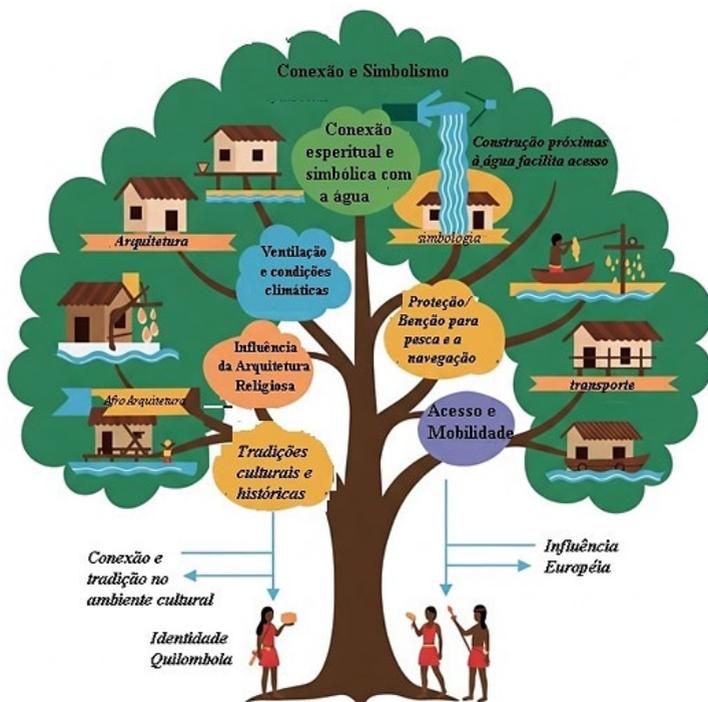
Fonte: os autores e google (2025).

Cada *cubata* possui sua função no *kraal*, ainda mais por se tratar de uma família poligâmica. *kraal* é constituído por um terreno cercado que contém as diversas “*cubatas*”, locais de trabalho, a horta, as árvores frutíferas, sombra, espaços cerimoniais, cercados de animais. Nos quilombos da Amazônia Paraense, como Pederneiras e Pitimandeuá, a disposição das habitações revela a marca da cultura africana e a adaptação ao meio ambiente.

Cada edificação, comparada como as *cubatas*, desempenha papéis distintos, incluindo residências para a esposa, para mãe, filhos e familiares do cônjuge e até para o armazenamento de grãos, para a área sanitária com banheiro, para a cozinha e para a *cubata* de sobra. Essa configuração espacial com múltiplas funções ilustra a intrincada vida social e familiar dessas comunidades.

Essas comunidades quilombolas, mostram em sua disposição geográfica uma forte conexão com a terra e os corpos d'água. O girau, uma estrutura versátil encontrada nas habitações afro-paraenses, ilustra essa relação, funcionando como cama, espaço de armazenamento e apoio para o preparo de alimentos. Adicionalmente, os resíduos alimentares gerados pelo girau são utilizados para fertilizar o solo utilizado para cultivo, evidenciando a harmonia entre as tarefas doméstica e agrícolas. As principais relações da arquitetura ancestral quilombola entre Brasil e África, considerando as comunidades quilombolas de Perdeneiras e Pitimandeuá, podem ser ilustradas na figura 3, adaptada da geração por inteligência artificial.

Figura 3: Algumas relações da arquitetura quilombola



Fonte: os autores adaptado de IA (20215)

Esses elementos das casas quilombolas são fundamentais para se identificar relações culturais, orgânicas, de acesso, feitura e preparos de alimentos, uso de banhos de crianças de colo, preparos de ervas, chás entre outros. Atualmente, não é necessariamente um espaço comum ou individualizado da residência, mas o melhor local para a observação da identidade cultural e suas especificidades.

Nas comunidades quilombolas, a água carrega um significado profundo, sendo frequentemente vista como sagrada e ligada à purificação, renascimento e força divina. A edificação de igrejas ou templos nas proximidades de corpos d'água reforça essa simbologia, facilitando a realização de rituais religiosos como batismos, cerimônias e procissões. Em áreas ribeirinhas e costeiras, onde rios, igarapés e o mar servem como principais rotas de transporte, a localização dos locais de culto junto à água assegura o acesso dos fiéis que chegam de canoa ou barco para as festividades.

Durante o período de colonização e evangelização, missionários ergueram igrejas em pontos estratégicos para atrair e congregar a população local, perpetuando esse modelo ao longo do tempo. Para as comunidades que dependem da pesca e da navegação, a igreja próxima à água simboliza um espaço de proteção divina, onde se busca segurança e prosperidade para pescadores e viajantes. Ademais, a proximidade da água pode proporcionar benefícios práticos, como melhor ventilação e um clima mais ameno, tornando as celebrações mais agradáveis em regiões quentes e úmidas.

A influência da arquitetura religiosa europeia, especialmente a portuguesa e a espanhola, também moldou essa escolha, uma vez que em Portugal muitas igrejas foram erguidas perto de portos e rios por razões semelhantes. A aculturação e a sobreposição de ideias, assim

como a negação do direito ao culto de outras religiões, também impactaram essa diretriz religiosa.

Afroarquitetura, identidade e sustentabilidade

A presença da cultura negra na arquitetura, no planejamento urbano e no espaço construído, inclusive em regiões rurais, é indiscutível e merece ser valorizada. A afroarquitetura, sob a perspectiva da etnossustentabilidade, incorpora ideias como pluralidade cultural, legado histórico, memória coletiva, identidade, representatividade, sustentabilidade cultural, intercâmbio cultural, base comunitária e desafios atuais.

A etnoarquitetura, por outro lado, nos instiga a considerar a complexidade do conceito de etnicidade. Conforme destacam Poutignat e Streiff-Fenart (1998), investigar a etnicidade envolve catalogar as identidades presentes em um ambiente pluriétnico e examinar sua importância em diferentes contextos de interação. Essa abordagem nos possibilita uma análise mais profunda da identidade étnica na afroarquitetura. Nessa direção, Hall (2014), apresenta a identidade étnica como uma maneira de organização social que manifesta uma identidade única nas interações com outros grupos e com a sociedade em geral. Essa identidade se forma através de representações culturais específicas, que moldam nossas ações e nossa autoimagem.

A continuidade dos grupos étnicos não depende apenas da conservação das tradições culturais, mas também da proteção dos limites do grupo e da constante diferenciação entre “nós” e “ele”. Essa dinâmica identitária é essencial para se entender a afroarquitetura.

A arquitetura africana tem uma longa história que permanece pouco explorada, mas com uma rica variedade de expressões. No Brasil,

apenas parte dessa riqueza foi preservada devido aos preconceitos que existiam durante a escravidão. Weimer (2020), destaca a importância de estudar as normas culturais bantu e sudanesas para a compreensão da afroarquitetura. Como postula Weimer (2014), essa abordagem holística e sensível da experiência humana contribui para a construção de uma narrativa rica e diversificada que decorre das experiências históricas e culturais da comunidade, estabelecendo inter-relações afro-brasileiras na arquitetura, integrando tradições arquitetônicas em conversas contemporâneas sobre sustentabilidade e planejamento.

A construção de uma antiga casa de refúgio que respeite a cultura e o espaço da comunidade é mais do que apenas a construção de estrutura física. É um processo que fortalece a identidade territorial, a memória e a sustentabilidade, garantindo a qualidade de vida e a perpetuação das tradições ancestrais. Nesse contexto, propõe-se um modelo de construção baseado em elementos bioclimáticos, que possa ser implementado e adaptado às especificidades de cada comunidade, como na figura 5, gerada por inteligência artificial.

Figura 5: Afroarquitetura com elementos bioclimáticos



Fonte: os autores com uso do Autodesk Revit (2025).

A afroarquitetura e a etnossustentabilidade como campos de investigação e prática fornecem perspectivas valiosas para enriquecer o discurso inovador sobre arquitetura e urbanismo. Ao promover a diversidade, a inclusão e uma compreensão profunda das interconexões entre cultura, história e design étnico, esta abordagem contribui para uma arquitetura que é holística e sensível às diversas experiências antrópicas, como na figura 6, gerada por inteligência artificial.

A abordagem sugere enfatizar a riqueza cultural das comunidades afro-brasileiras e contribui para um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Integra elementos singulares que manifestam identidade, resistência e memória histórica, unindo tradição e inovação em uma relação equilibrada com a natureza e os saberes ancestrais.

As conexões da afroarquitetura nos quilombos das Pederneiras e de Pitimandeua, destacam semelhanças preservadas desde a África até a região norte do Brasil. Reforça-se a importância de incorporar as tradições arquitetônicas afro-brasileiras ao debate contemporâneo sobre sustentabilidade e planejamento, valorizando uma narrativa diversificada e dinâmica que reflita as experiências históricas e culturais dessas comunidades.

Figura 6: Afroarquitetura com etnosustentabilidade



Fonte: os autores com uso do Autodesk Revit (2025).

A partir das características arquitetônicas e culturais dos quilombos, assim como da compreensão dos princípios da bioclimática e da etnosustentabilidade, é viável propor diretrizes técnicas para a construção de habitações que satisfaçam as necessidades específicas de cada comunidade, respeitando sua identidade cultural e promovendo a sustentabilidade ambiental, social e econômica.

Considerações afroarquitetônicas

A pesquisa evidenciou a rica e complexa relação entre construção, cultura e identidades nas comunidades quilombolas de Pederneiras e Pitimandeuá. Ao examinar as configurações habitacionais e os elementos edificatórios, o estudo revelou a forte influência da ancestralidade africana, adaptada e reinterpretada no contexto amazônico. Ao destacar a afroarquitetura como campo emergente e promissor, contribui para a preservação da memória, o fortalecimento

da identidade e a promoção da sustentabilidade nessas comunidades quilombolas.

A análise comparativa entre as residências quilombolas e as edificações tradicionais africanas revelou a persistência de elementos como a disposição espacial, o uso de materiais naturais e as técnicas construtivas ancestrais. Destaca-se a valorização e integração desses conhecimentos tradicionais no planejamento urbano e arquitetônico contemporâneo, reconhecendo a afroarquitetura como patrimônio cultural e uma fonte de inspiração para soluções sustentáveis e inovadoras.

Ressalta-se também, a necessidade de capacitar profissionais qualificados em afroarquitetura, aptos a atender à demanda por projetos que valorizem a cultura local e promovam a justiça social e ambiental. A valorização da afroarquitetura não se limita à preservação de tradições construtivas, mas se estende à construção de um futuro mais inclusivo e representativo, onde a diversidade cultural seja reconhecida e celebrada.

Esse estudo, representa um passo significativo na valorização da afroarquitetura e no reconhecimento da contribuição das comunidades quilombolas para a formação da identidade cultural brasileira. Ao revelar a conexão entre edificação, cultura e identidade, o estudo convida à reflexão sobre a importância de preservar e promover a diversidade cultural, com ações antrópicas, construindo um futuro mais justo e sustentável para todos.

Referências

CASAL, Manuel Aires de. **Corografia brasileira**: ou, Relação historico-geografica do reino do Brazil. Imprensa regia, 1817. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=38018

COUTO, Aiala Colares.; BRITO, Lyara Carlyle. Território, identidade e re-existências no quilombo de Pitimandeuá-Pará. **Revista GeoAmazônia**, v. 5, n. 10, 2017, p. 68–85.

CRUZ, Luciana de Oliveira.; ROCHA, Gilberto de Miranda.; RIBEIRO, Érika Renata Farias. Vila de Pederneiras: cartografia social como instrumento de auto conhecimento e afirmação territorial, município de Tucurí- Amazônia-Brasil. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**. 2018. Disponível em: [//www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/cartografia-social-brasil.html](http://www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/cartografia-social-brasil.html)2018.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

WEIMER, Gunter. Arquitetura popular afro-brasileira. **Em Questão**, v. 26, p. 291-316, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245260.291-316>

WEIMER, Gunter. **Inter-relações arquitetônicas Brasil África**. Discurso de posse como Membro Efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul 28 de maio de 2008.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

12

VOCABULARIO PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE NOMBRES DE ALIMENTOS DE LA REGIÓN NORTE DEL BRASIL

Alissa de Cássia Coutinho da Silva

Ivan Pereira de Souza

Introducción

Los documentos oficiales acerca de la enseñanza brasileña establecen el aporte de la enseñanza de lenguas extranjeras a la formación integral de los estudiantes, así como la necesidad de presentar a ellos las variedades de la lengua durante las clases de español. Entonces, queda establecido que los profesores deben pensar las clases de manera a presentar la lengua y sus variedades, respetando el papel que ellas tienen en la historia y la cultura de los países.

En este sentido, autores de la variación lingüística llaman la atención sobre la existencia de subsistemas - o variedades - dentro de la lengua española, definidos en función de los espacios geográficos que abarca esta lengua. La existencia de estas variedades, que no anulan la homogeneidad de la lengua, saca a flote la dificultad de elegir el modelo lingüístico adecuado para la enseñanza.

En este sentido, autores de la enseñanza de lengua hablan del proceso de planificación de las clases. Es definido que no es posible dominar y enseñar todo el léxico de una lengua. Luego, al seleccionar el léxico y planificar las clases, hay que tener en cuenta la utilidad de las unidades léxicas para los alumnos, de acuerdo con su realidad.

Así, este trabajo tiene por objetivo presentar un vocabulario portugués-español de nombres de alimentos de la Región Norte de Brasil para utilización en las clases de español, de manera a abordar

unidades léxicas que hagan parte de la realidad de los estudiantes. Para eso se seleccionaron las unidades léxicas, se realizó su tratamiento lexicográfico y, a partir de las fichas resultantes de esta etapa, se construyó el vocabulario.

Dicionário

Finalidad del diccionario

Como afirma Dapena (2002), el término diccionario se aplica a diferentes realidades, distintas por una serie de factores que influyen en la construcción de cada obra. Sin embargo, independientemente de estas variaciones, todo diccionario lleva como característica fundamental una finalidad pedagógico-práctica, en la medida en que el diccionario es una obra de consulta; es decir, diseñado para resolver dudas sobre la lengua, en sus diferentes aspectos. Más que eso, es un material que sirve para resolver dudas sobre el vocabulario de forma rápida y eficaz.

Sin embargo, aunque sea un instrumento utilizado para resolver dudas sobre el vocabulario, es importante resaltar que ningún diccionario es capaz de responder todas las preguntas sobre el idioma. Como se indicó anteriormente, Dapena (2002) define que cada diccionario tiene objetivos y propósitos específicos. Así, la obra logra resolver las dudas para las que fue pensada y a las que se adapta su construcción.

En este sentido, el autor afirma: “Fundamental y necesario, a este respecto, es que el que utiliza un determinado diccionario sepa en todo momento el tipo de información que éste puede y debe ofrecerle.” (Dapena, 2002, p. 37)

Es decir, para que las dudas se resuelvan satisfactoriamente, los usuarios necesitan saber qué tipo de información ofrece el diccionario. Al definir el tipo de duda existente y buscar el diccionario adecuado, este logra la finalidad pedagógico-práctica presente en todas las obras de este tipo.

Así, una vez establecido el valor didáctico de los diccionarios, es importante resaltar las etapas de la enseñanza a las que contribuyen. En este sentido, Molina (2004) destaca la importancia de consultar diccionarios para seleccionar y graduar las unidades léxicas a trabajar con los estudiantes.

Además, Fernández (2004) destaca la importancia de los materiales didácticos a la enseñanza, como medio para poner en práctica el modelo de lengua diseñado por los docentes, al decir:

Los instrumentos que van a permitir llevar un modelo al proceso de enseñanza son, principalmente, los materiales didácticos; de hecho, la capacidad de elegir un modelo de lengua para su enseñanza se pone de manifiesto en la selección de los materiales por parte del profesorado: métodos, libros de prácticas, obras de consulta, materiales audiovisuales, diccionarios, obras literarias, documentos reales (Fernández, 2004, p. 749).

Por tanto, se establece el aporte de los diccionarios como material didáctico en la enseñanza de lenguas.

Classificación del vocabulario

Los diccionarios, según Dapena (2002), se definen como:

En términos generales, podría decirse que un diccionario, en sentido estricto, es una descripción del léxico concebida a modo de fichero, en que cada ficha viene a ser un artículo donde se estudia una determinada palabra (Porto Dapena, 2002, p. 35).

El término diccionario se aplica a diferentes realidades, las cuales pueden variar según las metas y fines del diccionario, así como el lugar o momento de su idealización. Eso pasa pues, así como los idiomas varían, los diccionarios varían junto con su objeto de estudio, es decir, el léxico. En este sentido, dado que el conjunto léxico descrito en el diccionario varía con la realidad de la lengua y esta refleja la cultura de los hablantes, es posible afirmar que todo diccionario es resultado de una cultura, tal como define Dapena (2002, p. 41): “Todo diccionario es, en efecto, producto de una cultura y, como tal, se hace siempre eco de las inquietudes, pensamiento y corrientes lingüísticas de la época en que fue escrito.”

Dado que el idioma cambia constantemente, el diccionario se considera una obra abierta, ya que su objeto de estudio constituye un conjunto abierto. Así, la estructura del diccionario no incluye todo el léxico, sino una porción del mismo, definida en función de la selección realizada en cada obra. Las palabras que componen esta porción del léxico están separadas y organizadas de manera arbitraria, según las dudas que éste pretende resolver.

Es justamente esto lo que determina, como decimos, que la estructura -o mejor, macroestructura- del diccionario esté concebida no contemplando globalmente el léxico, sino de un modo atomístico, esto es, considerando cada palabra separadamente y ordenando las entradas conforme a una pauta arbitraria, pero sencilla, a fin de facilitar la consulta (Dapena, 2002, p. 35).

Entre las posibilidades de clasificación de los diccionarios destacan dos criterios en relación al producto de este trabajo: volumen y extensión. En relación al volumen, que se refiere a la amplitud de entradas, los diccionarios pueden ser exhaustivos o selectivos. Así, este trabajo trata de un diccionario selectivo; es decir, un diccionario que cubre una parte del conjunto léxico.

En cuanto al número de lenguas utilizadas, el producto de este trabajo constituye un diccionario bilingüe, ya que contrasta dos idiomas: portugués y español. Además, en relación con la extensión del conjunto léxico, el material resultante de este trabajo es un diccionario especial o particular, una vez que trata de una parte del conjunto léxico.

Según lo define Dapena (2002), los diccionarios particulares se denominan de vocabulario cuando no son muy extensos, restringiendo a una parte específica de la lengua, procedente de un área social, cultural o geográfica; como es el caso de los nombres de alimentos de la región norte de Brasil. Así, el material presentado en este trabajo es clasificado como un vocabulario bilingüe portugués-español.

Lengua

¿Por qué enseñar español?

Las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) llaman la atención sobre el papel de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la vida de los estudiantes. El documento establece una reflexión sobre el aporte de las LEs a la formación de los estudiantes, definiéndolas como parte esencial de la construcción de su identidad como ciudadanos.

Sin embargo, el documento sostiene que esta contribución a la construcción de ciudadanía en los estudiantes sólo será efectiva si el lenguaje se percibe como un medio para comunicación y avance. Cual sea, el lenguaje no debe ser presentado simplemente como un instrumento para transmitir ideas existentes (OCEM, 2006), sino para comunicar y discutir ideas nuevas.

Además, las OCEM (2006) destacan también que, en el contexto de la educación regular, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

debe establecer un diálogo con otras disciplinas, para que su aporte a la formación de los estudiantes sea efectivo. Así, la enseñanza del español contribuye a la construcción de la identidad ciudadana de los estudiantes, ya que trae consigo nuevas realidades y reflexiones frente a lo diferente.

¿Por qué enseñar variedad?

Fernández destaca que la:

dimensión heterogénea y variable de la lengua se manifiesta en todos sus niveles y resulta más rica cuanto mayor es el territorio en que se habla, más larga es su historia, más compleja su sociología y más diversas sus funciones sociales y comunicativas (Fernández, 2004, p. 737).

Es decir, la variabilidad de los idiomas es directamente proporcional a la dimensión de los elementos que constituyen la identidad de la gente que los utilizan. Por lo tanto, al tener en cuenta el territorio, la historia y la diversidad de los pueblos hispanohablantes, podemos visualizar la alta extensión de la variabilidad del español. Esta variabilidad hizo surgir la teorización, a fines del siglo XIX, sobre la posibilidad de separación del español en diferentes idiomas.

Sin embargo, la lengua española ha conservado su unidad, en función de los elementos comunes que la caracterizan como un sistema, tales como su cultivo escrito, su normalización y su prestigio (Fernández, 2004). Este sistema se divide en subsistemas llamados dialectos o geolectos. Estos subsistemas son utilizados por determinados grupos en determinados espacios y guardan menor homogeneidad en su uso. Por lo tanto, el autor establece la importancia de considerar estas diferencias al elegir el modelo de lengua que se utilizará en las clases.

Acerca de eso, según las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), existe la necesidad de un cambio de pensamiento entre los profesores de Español Lengua Extranjera. Donde antes la pregunta predominante al pensar las clases era “¿qué español enseñar?” ahora es “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (OCEM, 2006, p. 134). Este cambio de preocupaciones se produce a medida que surge la conciencia de superar la tendencia existente, que ve a la variedad rioplatense de la lengua como “derivada”.

En este proceso de cambio, al buscar una respuesta a “¿qué español enseñar?”, existe, por parte de algunos profesores y lingüistas, la defensa de enseñar un “español estándar”, pero no hay una definición de qué sería eso. En general, este “español estándar” se idealiza como una modalidad general, sin marcas distintivas.

Luego, según las OCEM, esta modalidad con ausencia total de marcas regionales no es posible, debido a la falta de precisión en establecer una norma estándar que se utilice en todos los países hispanohablantes (OCEM, 2006). Esta falta de precisión ocurre debido el uso cotidiano de la lengua; donde queda perceptible que las variedades utilizadas en cada lugar hacen parte de la lengua de aquel país, y por eso no pueden ser borradas de su registro y enseñanza.

Acerca de eso, Fernández (2004) define que es posible decir que la única modalidad concreta es la de cada individuo; sin embargo, no es posible pensar en los modelos de enseñanza en este nivel, y es necesario establecer el modelo de enseñanza de acuerdo con la variedad predominante en el lugar y las necesidades comunicativas de los estudiantes. Para Fernández (2004), la idea de un "español estándar" se

basa en el hecho de que el español americano sigue siendo desconocido, incluso para los profesores, que a veces solo conocen su propia variedad.

En este sentido, de acuerdo con lo establecido en las OCEM, existe, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, la necesidad de introducir a los estudiantes las variedades de la lengua. Es notable que los profesores tienen su propia variedad y esta va a ser su manera principal de expresarse. Aun ellos no pueden dejar de presentar las demás variedades a los alumnos, para que definan cuál de estas variedades prefieren adoptar y tengan una formación completa y efectiva.

Sin embargo, el documento destaca que esta presentación debe planificarse de manera que tenga en cuenta la relevancia de la lengua como elemento cultural. Cual sea, las variedades no deben ser tratadas como simples curiosidades de la lengua, sino presentadas de forma contextualizada como parte de la cultura y historia de un pueblo (OCEM, 2006).

¿Cómo enseñar?

Molina (2004) llama atención para la amplitud del léxico, resultante de la naturaleza cambiante de las lenguas. Así, el autor destaca la imposibilidad de dominar y enseñar todo el léxico de una lengua, una vez que estas cambian constantemente. Además, vale resaltar que “las primeras etapas de la adquisición de una LE están basadas en el reconocimiento del vocabulario” (Molina, 2004, p. 802), lo que saca a luz la necesidad de acercar los contenidos trabajados a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Esto es, a la hora de delimitar el contenido, es necesario seleccionar unidades léxicas relevantes para la comunicación de los estudiantes dentro de su realidad.

Por tanto, el autor resalta que la mayor preocupación de los profesores debe ser la calidad del vocabulario trabajado en clase, no la cantidad de unidades léxicas trabajadas. El vocabulario suele organizarse en áreas temáticas. A su vez, estas áreas temáticas están conectadas, una vez que las unidades léxicas se presentan dentro de contextos comunicativos de la vida cotidiana. Luego, es necesario que el docente busque una planificación didáctica en la que se tengan en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes en estos contextos.

En este sentido, el autor destaca la utilidad de los diccionarios para la selección de unidades léxicas, así como para su organización y presentación:

Es mejor consultar diccionarios [...] del español actual para conocer el caudal léxico organizado a partir del hombre y su entorno, del individuo y de la organización sociocultural. Dicha consulta nos ayuda a seleccionar y, posteriormente, a graduar la presentación de las unidades léxicas nuevas (Molina, 2004, p. 799).

A partir de la selección del vocabulario, es posible crear un mapa conceptual de cada área temática, para una mejor visualización del contenido y la planificación de actividades efectivas para la adquisición del lenguaje. dades efectivas para la adquisición del lenguaje.

En conclusión, al pensar las cuestiones acerca de la selección de contenidos y planificación de las clases, Molina (2004) destaca la imposibilidad de dominar, además de enseñar, todo el léxico de una lengua. Luego, la preocupación de los profesores en este proceso debe centrarse en la calidad del aprendizaje, teniendo en cuenta el alcance funcional de las unidades léxicas seleccionadas para estudio, no la cantidad de unidades trabajadas en la clase.

Por tanto, el primer paso de la enseñanza es la selección del vocabulario y, después, la planificación didáctica de la presentación de unidades según su funcionalidad, con el fin de favorecer la gradación de contenidos a lo largo de los niveles. Así, el material aquí presentado pretende contribuir a la selección de unidades léxicas y a la planificación de actividades que promuevan la presentación gradual y contextualizada de los contenidos léxicos según las necesidades comunicativas de los estudiantes en cada nivel de aprendizaje.

Construcción del vocabulario

El corpus del vocabulario fue delimitado a partir del libro *Alimentos Regionais Brasileiros*, en su capítulo sobre la Región Norte de Brasil. Así, el vocabulario se compone de 70 entradas, de las cuales 27 son caracterizadas como remisivas. Las remisivas se mantuvieron en el corpus del vocabulario para facilitar la utilización del material y la búsqueda de equivalentes, una vez que constituyen variedades del portugués.

Los equivalentes en español se encontraron a través de diccionarios en línea o búsquedas en sitios españoles utilizando sus nombres científicos, que fueron recolectados en el tratamiento lexicográfico de las entradas. Además, en los artículos también aparecen ejemplos auténticos del uso de equivalentes en español, extraídos de sitios españoles. Finalmente, en los casos en los que fue necesario agregar información adicional sobre algún elemento de las entradas, se utilizó una nota contrastiva.

La tipografía utilizada en las entradas es Verdana, tamaño 12, en color púrpura, al igual que en las remisivas. Los equivalentes también están en Verdana, tamaño 12, en color verde; incluyendo entradas sin

equivalentes. La diferencia de fuente y color fue diseñada para facilitar la identificación de estas informaciones.

El resto de los elementos están escritos en fuente Arial. La breve definición - o glosa - de las entradas está en tamaño 11, mientras que otras informaciones, como el género gramatical de las entradas, están en tamaño 12. Los ejemplos de uso están en itálica y las notas contrastivas se identifican en negrita. Las entradas sin equivalentes incluyen una identificación detallada del alimento para una mejor definición, también en Arial, tamaño 12.

Vocabulario portugués-español de nombres de alimentos de la región norte del Brasil

El presente vocabulario portugués-español de nombres de alimentos de la Región Norte de Brasil tiene como objetivo facilitar la enseñanza y el aprendizaje del español a través de un enfoque en la gastronomía local. Este diccionario especial incluye 70 entradas, que reflejan la riqueza cultural y lingüística de la región.

Al considerar las necesidades comunicativas de los estudiantes, se han seleccionado cuidadosamente las unidades léxicas pertinentes. Además, se destaca la importancia de los equivalentes en español para promover una comprensión más profunda entre los hablantes de ambas lenguas. Este material educativo busca enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar la identidad cultural de los estudiantes.

abiu m fruta **caimito** m (Am.). *El caimito es un árbol tropical o de zonas casi tropicales, que crece sólo hasta 1,400 pies (425 m) de altitud en Jamaica.*

abricó m fruta **albaricoque** m; **albérchigo** m; **chabacano** m; **albarcoque** m; **albercoque** m. *El té de albaricoque tiene efectos ligeramente sedantes, ayuda a conciliar mejor el sueño y previene las molestias asociadas con el catarro.*

abricó-do-pará → **abricó**

açaí m fruta **huasaí** m (Pe). *Poderoso antioxidante, la pulpa de la fruta del huasaí proporciona también grandes beneficios nutricionales y medicinales.*

açaí-do-pará → **açaí**

araçá f fruta **arazá** f (Am); **arasá** f (Ar, Ur). *Se trata del sabor del arazá, una fruta que hasta hace unos pocos años crecía de manera silvestre en las selvas amazónicas colombianas.*

araçá-d'água → **camu-camu**

ariá m tubérculo **lerén** m (Caribe); **llerén** m (Cu, RD, PR, Ec); **yieren** m; **daledale** m (Pe). *El lerén, cuyo nombre científico es Calathea allouia, es una hortaliza que fue muy cultivada por los taínos.*

bacaba f fruta **milpesos** m (Co); **coroba** m (Ve); **migucho** m (Co); **seje** m; **taparo** m. *La palma de milpesos es muy importante en el ambiente de la pluviselva, crece hasta una altura de 20 a 25 metros, sus frutos forman racimos, las áreas húmedas, inundables y de abundante lluvia son su hábitat.*

bacabaí → **bacaba**

bacuri m fruta **bacuri** m. *Aroma afrutado proveniente de la maduración con bacuri, fruta amazónica.*

bacupari → **bacuri**

banana f fruta **plátano** m; **banana** f (Ar, Bo, Ec, Py y Ur). *Seguidamente por lonchas finas de plátano y las frambuesas salteadas. Nota: Ainda que exista a forma banana, plátano é mais frequente.*

banana-pacová → **banana**

banana nanica → **banana**

banana-da-terra → **banana**

bertalha f hortaliza **espinaca china** f. *Compre semillas de hortalizas de espinaca china 1000 semillas de hortalizas de reliquia fácil de cultivar para otoño.*

bertália → **bertalha**

biribá m fruta **anón amazónico** m. *El anón amazónico (Rollinia mucosa) es una especie perteneciente a la familia Annonaceae.*

biribá-verdadeiro → **biribá**

buriti m fruta **moriche** m (Am.Sul); **mauritia** f. *Regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca.*

cajá m fruta **jobo** m; **hobo** m. *Una mesa y tres sillas de bejuco habían sido colocadas a la sombra de un árbol de jobo cargado ya de fruto.*

cajarana f fruta **jobo** m; **hobo** m. **Nota:** Um tipo de cajá, também entendido em espanhol como jobo/hobo.

camu-camu m fruta **camu camu** m (Pe). *El camu camu, es un súper alimento que fortalece el sistema inmunológico, piel y ojos. Aportando gran cantidad de*

vitamina C, al poseer 16 veces más vitamina C que el jugo de naranja y 60 veces más que el zumo de limón.

castanha-do-pará f fruta **castaña de pará** f. *Las castañas de Pará tienen un enorme contenido de vitamina E, la que está asociada con la juventud. Por ende, su consumo es genial para la piel, combatir arrugas y demás.*

castanha maranhense → **castanha-do-pará**

castanha-da-amazônia → **castanha-do-pará**

castanha-do-brasil → **castanha-do-pará**

cedrocanjerana → **cajarana**

chicória-de-caboclo → **chicória-do-pará**

chicória-do-amazonas → **chicória-do-pará**

cupiu m fruta **cocona** f (Pe). *La cocona, el camu camu, el aguaje y el acaí son una rica fuente de vitamina.*

cupuaçu m fruta **copoazú** m. *El copoazú se encuentra en forma silvestre, en la parte sur y sudoeste de Pará en Brasil.*

cupuí m fruta **sem equivalente**. Fruto do cupuaí, semelhante ao cupuaçu de tamanho menor, formato longo e arredondado, de casca grossa e áspera de cor marrom e uma polpa branca que recobre as grandes sementes.

cutite m fruta **lúcuma** f (Am.Sul). *La lúcuma se produce en árboles que pueden alcanzar hasta 20 m. de altura.*

chicória-do-pará f erva **culantro** m; **culantro coyote** m; **chicória** f. **Nota:** Chicoria em espanhol é um falso cognato (almeirão). Como chicória-dopará é entendida como um tipo de coentro, em espanhol pode-se usar culantro.

espinafre-chinês → **espinafre-d'água**

espinafre-d'água m hortaliça **kangkong** m.; **espinaça de água** f; *El Kangkong, o espinaça de agua, es una planta comestible que se usa principalmente en la cocina del sudeste asiático. Nota:* Ainda que exista a forma espinaça de água, em espanhol é mais frequente o estrangeirismo kangkong.

farinha de uarini f farinha **sem equivalente**. Farinha de mandioca repousada na água até azedar, depois de seca resulta em grão duros que é necessário hidratá-los.

guaraná f fruta **guaraná** f; **paulinia** f. *El nombre de guaraná fue dado por los indígenas guaraníes que utilizaban sus semillas para elaborar una bebida tónica estimulante.*

inajá m/f fruta **inayuga** f (Pe). *Potencial oleaginoso de la fruta de la palmera Maximiliana maripa Aublet Drude, conocida como “cururito”, “inayuga”, “shapajilla” o “anajá”.*

ingá m fruta **ingá** m (Am.Sul); **ingá** m. *Todas las especies de ingá tienen un fruto comestible, y que es la sarcotesta dulce que rodea las semillas.*

ingá-cipó → **ingá**

ingáí → **ingá**

ingá-mirim → **ingá**

ingá-xixi → **ingá**

ingá-xixica → **ingá**

inhame-roxo m tubérculo **ñame de água** m; **ube** m (Fi). *Si visitas Filipinas, no puedes dejar de probar alguno de sus postres tradicionales a base de ñame de agua, localmente conocido como ube.*

jacatupé m tubérculo **jicama** f (Am). *La jicama es típica de México y Centroamérica. Es venenosa, solo su raíz es comestible.*

jambo m fruta **pomarrosa** f; **yambo** m (Cu, Mx, Ve). *En la presente investigación, se evaluó el potencial de los azúcares fermentables en la pulpa de la pomarrosa (Syzygium malaccense). Nota:* Enquanto na Espanha se diz pomarrosa, em hispanoamérica se diz yambo.

jambo-comum → **jambo**

jambo-da-índia → **jambo**

jambo-moreno → **jambo**

jambo-roxo → **jambo**

jambu m erva **jambú** m; **hierba de los dientes** f, **paracress** m, **flor eléctrica** f, **berro del pará** m. *Paracress o jambú es una hierba peruana, que tiene un sabor punzante y picante inusual.*

mangaba f fruta **mangaba** f. *La mangaba es una fruta rica en vitaminas A, B1, B2 y C, también contiene una buena cantidad de minerales como hierro, fósforo, calcio y proteínas.*

manicoba f preparação **sem equivalente**. Cozido elaborado a partir das folhas da maniva fervida e triturada, de cor verde, temperada com carnes e especiarias.

maxixe-do-reino m hortaliça **caigua** f (Pe, Ch); **achojcha** m (Ec, Pe, Bo, Ar); **caihua** m (Ch). *Se puede consumir la caigua fresca o cocida y es de fácil preparación dentro de la alimentación familiar.*

murici m fruta **nance** m (Am.C); **nananche** m (Mx); **nanche** m (Am.C); **nanchi** m (Mx). *Cuando era niño disfrutaba ir al árbol de nance a recoger sus frutos cada dos días.*

pimenta-do-reino f condimento **pimenta** f; **pimenta negra** f. *La pimienta, una de las primeras especias conocidas, hoy es probablemente la más utilizada en el mundo.*

piquiá m fruta **pequí** m. *Pequí o nuez souari es una especie planta con flor con fruta originaria del Brasil.*

pupunha f fruta **chonta** f (Am.); **cachipay** (Co); **chontaduro** (Co, Pe, Co, Ec); **pejibaye** m (Ho, CR, Ni); **pibá** m (Pa, Co); **pijibay** m (Ho, Ni, CR); **pijuayo** m (Pe);

pipire (Co); **pisbae** m (Pa); **tembe** m (Bo). *La temporada de la chonta es en marzo y abril. Ellos han conseguido elaborar varios alimentos en base a esta fruta.*

quiabo-de-metro m hortaliza **calabaza serpiente** f; **chichinga** f. *Compra a precios bajos semillas de calabaza serpiente.*

sapota-do-solimões f fruta **zapote** m; **sapote** m (Pa, Co); **zapote chico** m (Mx). *El zapote es una fruta tropical por excelencia, en centroamérica y américa del sur es común su consumo en diferentes presentaciones.*

sorva f fruta **sem equivalente**. Fruto da sorveira, de tamanho médio e formato arredondado, casca fina na cor verde, contendo suco leitoso e viscoso, polpa carnosa amarelada.

taperebá → **cajá**

tucumã m fruta **cumaré** m (Co, Ve). *El segundo grupo, árboles medianos como el biribá, el aguacate y la palma de cumaré, precisará más espacio.*

tucupi m preparação **sem equivalente**. Caldo elaborado a partir do suco da mandioca-brava, fervido e decantado.

umari m fruta **umarí** m. *El presente proyecto se dedicará a la producción y comercialización de margarina natural a partir de umarí; una fruta amazónica.*

uxi m fruta **sem equivalente**. Fruto do uxizeiro, tamanho pequeno, formato ovalado irregular, casca lisa e fina de cor verde amarelada ou cobreada, com polpa amarelada e uma semente marrom.

El vocabulario portugués-español de nombres de alimentos de la Región Norte de Brasil se presenta como una herramienta esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Este diccionario no solo aborda la riqueza culinaria y cultural de la región, sino que también proporciona a los estudiantes un recurso práctico que refleja su realidad.

Al seleccionar y organizar las unidades léxicas de manera contextualizada, se contribuye a una mejor comprensión e integración del idioma, alentando a los alumnos a explorar la diversidad lingüística que caracteriza al español. Así, esta propuesta se alinea con los objetivos educativos contemporáneos y promueve la construcción de una identidad cultural rica y plural entre los estudiantes

Conclusión

Según determinan las OCEM (2006), la enseñanza del español como lengua extranjera juega un papel fundamental en la construcción de la identidad ciudadana de los estudiantes. Al respecto, dado que Moreno Fernández (2004) establece que el modelo de lengua utilizado por los profesores debe satisfacer las necesidades del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, es necesario buscar herramientas para la enseñanza del español de acuerdo con los objetivos comunicativos de los estudiantes.

Así, como afirma Gómez Molina (2004), es necesario seleccionar y ordenar los contenidos léxicos en función de estas necesidades, de modo que la enseñanza del vocabulario se haga de manera contextualizada, con el fin de contribuir a las necesidades comunicativas de los estudiantes en la realidad en la que se encuentran; y el diccionario es una herramienta a utilizar en este proceso.

Así, el presente trabajo presenta una propuesta de vocabulario - es decir, un diccionario particular poco extenso, de acuerdo con la clasificación establecida en Porto Dapena (2002) - sobre los nombres de alimentos de la Región Norte de Brasil en el par portugués-español

Referências

PORTO DAPENA, J.-Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Ibérica Gráfico, S.A., 2002.

BRAZIL. **Alimentos regionais brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, 2015.

BRAZIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2006.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **Los contenidos léxico-semánticos**. Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004b. p. 789-810.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **El modelo de la lengua y la variación lingüística**. Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, 2004, pp. 737-752.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A Amazônia, detentora de ricas idiossincrasias, exige abordagens educacionais e formativas que transcendam os modelos tradicionais. Nesse contexto, pesquisas colaborativas em estudos antrópicos emergem como contribuições cruciais para a construção de etnosaberes e um conhecimento situado e transformador. Ao integrar saberes acadêmicos e conhecimentos locais, as pesquisas nesse eixo “**Educação e Formação**”, possibilitam a criação de práticas pedagógicas inovadoras, que valorizam a cultura e promovem o desenvolvimento sustentável da região. Os artigos apresentados exploram o potencial educativo e formativo de ações antrópicas, destacando sua relevância para a construção de um futuro mais justo e equitativo para a região e seus habitantes.

Eduarda Matos Diomedes e Carlos José Trindade da Rocha, no texto “**Educação especial e TEA em Castanhal: perfil docente, estratégias pedagógicas e macroindicadores de qualidade**”, identificam que a educação inclusiva em Castanhal, apesar de avanços, ainda está em fase de desenvolvimento. A resistência de alguns pais ao diagnóstico do TEA e a necessidade de aprimorar ações práticas e desafios de implementação são pontos a serem considerados. Apesar disso, os autores concebem, que há esforços para garantir condições mínimas para a inclusão de alunos com TEA, bem como, políticas educacionais e práticas escolares inclusivas são fundamentais para assegurar uma educação de qualidade para todos.

O texto “**Pensamento computacional para acessibilidade digital de alunos surdos**”, de Nívea Helena Melo da Silva, Carlos José Trindade da Rocha e José Guilherme dos Santos Fernandes; explora o potencial do PC como ferramenta para a promoção da acessibilidade digital de alunos surdos. Apresentam reflexões sobre o PC e acessibilidade digital, comunicação dos surdos, estratégias de ensino e recursos que podem

ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades digitais e a superação de barreiras no acesso à informação e comunicação.

Elida Patrícia Costa de Sena e Carlos José Trindade da Rocha no texto: **“Pedagogia da alternância e a interface de itinerários formativos do PROEJA”**, investigam como os itinerários formativos do PROEJA, estruturados pela Pedagogia da Alternância, se articulam no IFPA Campus Castanhal. Através de entrevistas e observações com alunos, constatam que a formação se conecta aos saberes experienciais, atendendo às necessidades de educação básica e profissional, com engajamento ativo dos estudantes.

Maria Suellen de Souza Sá Ribeiro, Madison Rocha Ribeiro e João Batista Santiago Ramos, no texto **“Olhar docente sobre a viabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil de Castanhal-Pa”**, enfatizam que a educação infantil, obrigatória para crianças de 4 a 5 anos, garantido pela Constituição e outros documentos educacionais. Os autores investigaram a percepção de professoras sobre a viabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil em Castanhal-PA, indicando que os direitos das crianças não são plenamente viabilizados devido a condições precárias na rede municipal de ensino.

Taciani do Socorro da Silva Lima e Carlos José Trindade da Rocha, no texto **“Formação docente para línguas adicionais/espanhol na Amazônia”**, analisam os desafios e perspectivas do desenvolvimento profissional docente no ensino de línguas adicionais na Amazônia, com foco no espanhol. Os autores, alertam que o desenvolvimento profissional docente surge como elemento crucial para a superação de desafios, buscando um ensino de línguas estrangeiras mais efetivo e contextualizado na região.

No texto **“Percepções de licenciando em educação do campo sobre identidade territorial e desafios de Abaetetuba-Pará**, os autores Edivaldo Rodrigues Dutra e Eliana Teles Rodrigues emergem nesse cenário complexo, explorando as opiniões de Licenciandos da LEDOC/UFPA do Campus Abaetetuba-Pará sobre suas comunidades de origem, com objetivo de analisar como a formação que recebem nesse curso de formação inicial permite a construção de suas identidades relacionadas ao território e quais impactos isso pode ter em suas perspectivas futuras.

13

EDUCAÇÃO ESPECIAL E TEA EM CASTANHAL: PERFIL DOCENTE, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MACROINDICADORES DE QUALIDADE

Maria Eduarda Matos Diomedes

Carlos José Trindade da Rocha

Introdução

O processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar representa um desafio complexo, por necessitar da colaboração de vários profissionais, tais como: terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, educadores e entre outros, além da implementação de políticas públicas eficazes. A cooperação entre os profissionais e a integração das políticas multiprofissionais fundamentais para a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes.

O primeiro passo crucial para a superação das barreiras no processo educativo é a identificação dos desafios presentes na realidade. A partir do reconhecimento desses desafios, torna-se possível desenvolver um trabalho orientado para a superação de quaisquer ações excludentes, sendo favorável na valorização da pluralidade e a diversidade social.

A escola inclusiva possui o compromisso de dar suporte para todas as crianças, inclusive as que apresentam dificuldades severas em seu processo de aprendizagem, bem como de garantir o rompimento de práticas excludentes para a promoção de um ambiente escolar agradável para a formação coletiva.

Os indicadores de qualidade para a colaboração entre profissionais e para a implementação de políticas integradas são essenciais para promover uma reflexão mais aprofundada sobre a educação especial e inclusiva para alunos com TEA. Estudar esses indicadores pode fornecer informações valiosas para educadores, profissionais de saúde, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, ajudando a desenvolver práticas mais eficazes e a melhorar os sistemas educacionais. Questionamos assim, qual o perfil docente, estratégias pedagógicas e macroindicadores de qualidade na educação especial e TEA em castanhal.

Assim, esse artigo tem como objetivo analisar o contexto educacional do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Castanhal, PA, investigando o perfil das professoras de educação especial, as estratégias pedagógicas adotadas e a relação entre macroindicadores e a qualidade do processo de aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Metodologia

Neste estudo qualitativo, descritivo e exploratório, participaram nove professoras de cinco escolas públicas de Castanhal, PA, com experiência em AEE e alunos autistas. A coleta de dados envolveu visitas à Secretaria de Educação, análise de dados da Coordenadoria da Educação Especial, contato com escolas e seleção de participantes. Utilizou-se observação não participante e questionário baseado em indicadores de qualidade (Dias 2021; Dias; Hardoim; Arruda, 2022), organizados em macroindicadores para mensurar objetivamente a inclusão no AEE.

Destaca-se que para a organização do questionário com características inclusivas, que contemplasse todos os indicadores

propostos por Dias (2021), aglutinou-se os mesmos em macroindicadores (MI), por meio de nomenclaturas representativas. Nessa perspectiva, buscou-se um equilíbrio entre a dimensão elencada e os indicadores de qualidade, fortalecendo uma consolidação na mensuração objetiva, frente a inclusão de alunos com autismo no AEE.

A sistematização das impressões coletadas de cada agrupamento, foi realizada através da *Escala Likert*, que incluiu 04 (quatro) categorias: Exemplar (E), Em Desenvolvimento (ED), Iniciante (I) e Inexistente (IN). Utilizarmos a média ponderada simples em uma escala de 1 a 4 pontos para quantificar e analisar as respostas. Nesse sentido, para cada macroindicador, o índice pôde ser calculado pelas médias das médias aritméticas simples, representado pela fórmula:

$$I_{MI} = \frac{\mu \Sigma_{Ir} + \mu \Sigma_i}{\Sigma_{RMI}}$$

Em que:

I_{MI} representa o índice do macroindicador.

$\mu \Sigma_{Ir}$ representa a média das somas dos indicadores representativos por macroindicador

$\mu \Sigma_i$ representa a soma da média dos indicadores

Σ_{Rmi} representa a média da soma de indicadores do macroindicador

Dessa forma, foi possível calcular a frequência de cada macroindicador em relação a dimensão investigada, considerando as respostas calculadas. Cada ponto corresponde um valor numérico, de modo que o participante obtém uma pontuação a respeito das afirmações e, ao final, sua pontuação total, em números ordinais e porcentagem, representados por gráficos em linha de tendência,

baseando-se nas séries obtidas com relação a todas as afirmações por macroindicadores dos colaboradores professores atuantes no AEE.

Os dados provenientes desses resultados foram tabulados e submetidos à análise do conteúdo, conforme proposto por Bardin (2015). Os itens obtidos foram organizados em categorias semânticas, durante o processo de análise, estabelecidas a seguir.

Contexto educacional do TEA no município

Ante a discussão realizada, apresentamos os dados quantitativos, buscando analisar a configuração de oferta no atendimento aos estudantes com autismo na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castanhal, estado do Pará, interior da Amazônia paraense.

No ano letivo de 2023 a rede municipal de ensino atendeu aproximadamente 1.207 estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação em 30 (trinta) escolas. Desses estudantes, 648 matrículas são estudantes com autismo, representando um percentual de 53,69% do total. Esses alunos estavam regularmente matriculados em unidades de ensino tanto na área urbana quanto na rural, conforme dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação Especial (CEES) (SEMED, 2023).

Da totalidade de 648 (53,69%) matrículas de estudantes com TEA, 599 matrículas se concentram na área urbana e 49 no campo, compreendendo a Educação Infantil (19/209), Ensino Fundamental (anos iniciais) (24/285), Ensino Fundamental (anos finais) (06/96) respectivamente e EJA apenas na área urbana com 09 (nove) matrículas.

Oportunizar a matrícula em escolas municipais para alunos com TEA, significa incentivar a construção de uma sociedade mais inclusiva e oferecer oportunidades educacionais adaptadas que visem o

atendimento às necessidades específicas desses estudantes. A importância desse processo vai além do simples ato de registro, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes.

As matrículas nestas escolas oferecem aos alunos com TEA a inclusão social. A oportunidade de interagir e socializar com seus pares, contribui para a construção de habilidades sociais fundamentais. A participação em ambientes educacionais formais proporciona acesso a recursos educacionais, currículos adaptados e profissionais especializados, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico.

O desenvolvimento de habilidades, autonomia e apoio multidisciplinar essenciais para o crescimento e a independência dos alunos com TEA, são resultantes da promoção da inclusão. O acesso a serviços de apoio, inclui profissionais da educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas, que podem colaborar para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Assim, permite-se uma transição mais suave para a vida adulta, oferecendo possibilidades de aprendizado prático e socialização, fundamentais para a integração e o fortalecimento da comunidade escolar. Isso contribui para uma sociedade mais inclusiva e equitativa, com igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Por meio da apresentação panorâmica dos dados acerca dos estudantes com TEA no ano de 2023, em unidades escolares da zona urbana e rural no município, que 285 matrículas se concentraram na área urbana, especificamente na etapa do Ensino Fundamental (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano). No entanto, reconhecendo a importância de uma verificação mais detalhada dos dados, uma nova busca na base de dados foi realizada, constatando-se que das 30 escolas públicas municipais

durante os anos de 2021 a 2023, houve um aumento gradual no município ao atendimento de alunos com TEA.

Com base nos últimos 03 anos notou-se um aumento gradativo em matrículas de alunos com autismo. Cerca de 90,85% de aumento de 2021 para 2023, além disso quando visualizamos a quantidade de unidades escolares, percebe-se um aumento percentual de aproximadamente 15,38% no mesmo período. Dessa maneira, o panorama delineado por esse aumento progressivo das matrículas do TEA revela uma crescente presença desse público-alvo e a necessidade de garantia de um acesso à educação que favoreça a permanência e qualidade na escolarização.

É notório a discussão frente ao quantitativo fornecido pela CEES em dezembro de 2023, onde o ano letivo ainda estava em andamento devido a paralisação dos professores, para as matrículas de estudantes TEA na área urbana no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) que foi 285 e que em fevereiro de 2024, para o mesmo público chegou a 292 matrículas, destacando-se que até o final do ano letivo que encerrou em 09 de fevereiro ainda houve identificação de educandos com autismo.

Ressalta-se que os dados referentes ao ano letivo de 2024 não foram disponibilizados, pois durante o período de coleta das informações, as escolas estavam em processo de matrícula. Desse modo, com a finalidade de sistematizar e mensurar a prevalência dos casos de estudantes público-alvo da educação especial, foi selecionado os estudantes com autismo, foco de nosso estudo, sem levar em consideração outras deficiências, sendo assim determinado o número de unidades escolares que atenderam esse público na rede municipal.

Considerando a análise do quantitativo de escolas, optamos por selecionar instituições de ensino que atenderam uma demanda significativa no período de 2021 a 2023, conforme os dados fornecidos pela SEMED em fevereiro de 2024, onde contou-se com a participação

das escolas EMEIEF Sonho de Criança, EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres, EMEF Irene Rodrigues Titan, EMEF Luiz Augusto Paiva de Oliveira e EMEIEF Emília Gimenez.

Os dados evidenciam um crescimento frente ao quantitativo de alunos com TEA no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF1) ao número total de matrículas regulares, dessa maneira chegando em alguns casos aproximadamente até 2,99% do total de matrículas, como é o caso da EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres que apresentou 869 matrículas e 26 alunos atendidos com TEA na etapa de ensino fundamental sem levar em consideração as outras deficiências que a escola atende.

A EMEIEF Sonho de Criança registrou um aumento significativo no número de alunos com TEA entre os anos de 2021 a 2023, de acordo com dados fornecidos pela SEMED (2024). No entanto, ao examinarmos essas informações na escola, constatamos que, conforme indicado, há um total de 26 alunos com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem levar em conta os diagnósticos e suspeitas de casos de TEA na educação infantil. Destaca-se que a escola atende essa faixa etária, e devido ao expressivo número de matrículas de estudantes com autismo, a instituição conta com três profissionais que prestam apoio em ambos os turnos (manhã/tarde), oferecendo o AEE durante o contra turno.

A escola EMEF Luiz Paiva de Oliveira por sua vez, atende um público de 25 alunos, onde ao se verificar a instituição informou um quantitativo de 22 estudantes, levando em consideração casos de hipótese e com laudo, onde apesar da escola não apresentar uma estrutura ideal para o atendimento desse público, como uma acessibilidade adequada existe uma demanda grande. Apesar das limitações em acessibilidade, a escola enfrenta uma demanda significativa, uma vez que recebe alunos provenientes de uma creche próxima que avançam para o ensino fundamental.

Perfil das professoras do AEE

Ao explorarmos o perfil das professoras atuantes na educação especial, destacou-se características tais como: sexo, idade, formação inicial, tempo de serviço e situação funcional na escola. Estas informações compiladas nos permitiram apresentar um retrato abrangente e preciso desses educadores no atendimento especializado no município.

No âmbito da educação especial, analisamos as respostas das 09 (nove) professoras que atuam no AEE, importantes docentes para a promoção da inclusão. Analisar o perfil sócio demográfico desses profissionais, permite compreender suas representações no contexto educacional do município.

Identificou-se que a totalidade das docentes nas 05 (cinco) escolas municipais de Castanhal são do sexo feminino. A maioria dessas profissionais possuem vínculo de trabalho exclusivamente na esfera municipal, sendo que 66,6% têm vínculo efetivo; enquanto 33,3% são contratados. Além disso, cerca de 44,4% possui mais de 40 anos de idade.

No que concerne a experiência profissional, nota-se que 66,6%, das entrevistadas apresentam entre 7 a 25 anos de atuação docente, para as demais manifestações cerca de 11,1% estão compreendidos entre os tempos de 1 a 3 anos; 25 a 35 anos e 35 a 40 anos.

Para Huberman (2000) a fase de 1 a 3 anos é compreendida como o período de entrada na carreira, classificado como um momento de descobertas e exploração, a partir do contato com a realidade. Em contrapartida a fase de serenidade e distanciamento afetivo, contempla o período de 25 a 35 anos, em que o professor vivencia um certo conformismo com a sua prática e aceita-se como é.

Em relação à formação inicial e continuada a totalidade das professoras possuem formação em licenciatura e pós-graduação *lato sensu* na área de educação especial e inclusiva, estando qualificadas para

o trabalho com inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Apenas uma docente mencionou possuir pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, no entanto ambas as professoras declararam possuir formação específica voltada para o TEA, o que as habilitam para realização de um trabalho educativo mais eficaz e direcionado ao atendimento desse público em específico.

A qualificação acadêmica dessas profissionais com ênfase na educação especial e inclusiva, além do foco para o TEA sugere que existe um certo compromisso em se buscar uma preparação profissional adequada para atuação com esse público-alvo e vivência da alteridade enquanto conceito que trata sobre as diferenças, no entanto a baixa representação de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* pode indicar que os mesmos deveriam buscar mais qualificações para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e liderança dentro do campo da educação especial.

Macroindicadores e a qualidade das EPA

Os macroindicadores e a qualidade das estratégias pedagógicas e de aprendizagem (EPA), foram analisadas a partir dos 06 (seis) macroindicadores organizados em 04 itens (E = Exemplar, ED = Em Desenvolvimento, I = Iniciante e IN = Inexistente), mensurados em unidades e percentagens, constituindo cada indicador a partir da dimensão específica.

A organização dessa dimensão, se concentrou em 06 (seis) macroindicadores, os quais fornecem uma visão mais ampla e aprofundada das práticas educacionais adotadas no contexto municipal de Castanhal para os estudantes com autismo, facilitando a

compreensão e identificação dos desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - Macroindicadores de qualidade/D1

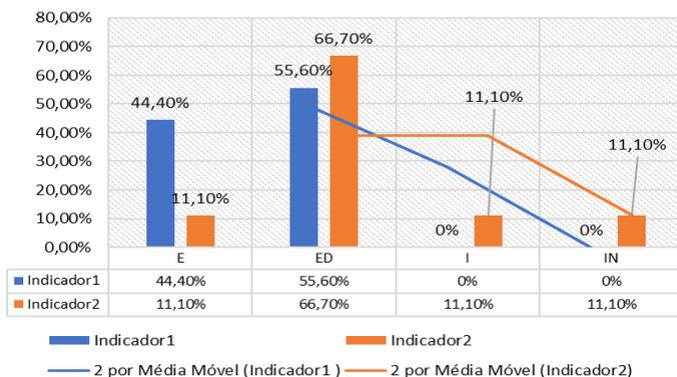
DIMENSÃO 1: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE APRENDIZAGEM	
MACROINDICADORES	MI-1. Suporte inicial e adaptação escolar
	MI-2. Atendimento multidisciplinar e socialização
	MI-3. Participação ativa e compartilhamento
	MI-4. Rede de apoio e envolvimento familiar
	MI-5. Educação inclusiva e desenvolvimento profissional
	MI-6. Atuação multidisciplinar em níveis macro e micro

Fonte: os autores (2024).

Esses macroindicadores, permitem verificar medidas que indicam as variáveis agregadas, constituindo-se como indicador de qualidade, podendo ser diversificados, com a função de, por meio de padrões preestabelecidos, mensurar resultados finais. Desse modo, essa abordagem oferece uma visão mais global e detalhada em relação aos objetivos estabelecidos, facilitando assim uma análise mais aprofundada e eficaz das práticas e intervenções no contexto escolar.

O Gráfico 1, ilustra a frequência do MI-1 (Indicadores 1 e 2) da dimensão estratégias pedagógicas/aprendizagem.

Gráfico 1 - Frequência do MI-1



Fonte: os autores (2024).

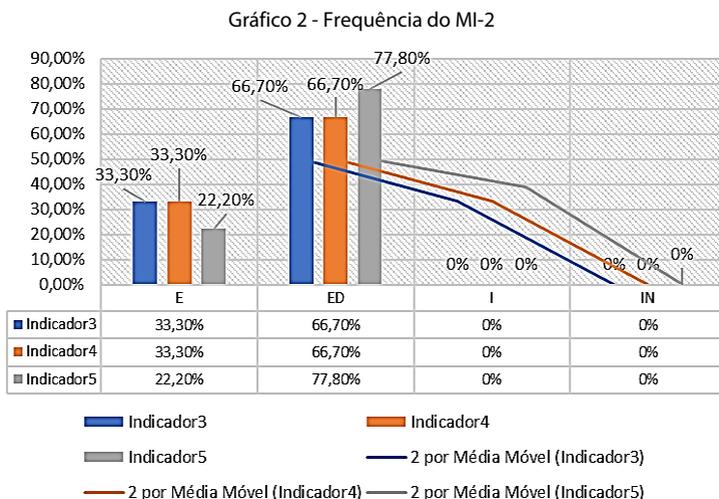
Partindo do MI-1, que se referem as questões acerca do suporte inicial e à adaptação escolar apresentaram uma frequência de (44,4%) para existente e (55,6%) para em desenvolvimento. Em relação ao ambiente escolar, como um espaço com menos estímulo/sobrecarga sensorial para autorregulação, infere-se uma série de manifestações que vão desde a inexistência e o estágio inicial (11,1%) até o exemplar (11,1%), sendo predominante o estágio em andamento (66,7%).

Estes resultados evidenciam uma tendência de desenvolvimento para esta dimensão, além de apontar atitudes por parte das professoras participantes que indicam a necessidade de um maior empenho no auxílio à adaptação inicial dos estudantes com TEA na escola municipal, assim como na oferta de um ambiente escolar mais propício, com maior estímulo e menos sobrecarga sensorial para a autorregulação.

A inclusão dos alunos com autismo requer um compromisso significativo por parte dos educadores. Grossi *et al.*, (2020) destacam que as práticas pedagógicas eficientes dependem do envolvimento e preparo do professor para acolher os alunos com afetividade. Isso implica reconhecer que o foco do professor não deve se limitar à sua própria condição física ou psíquica, mas sim nas suas capacidades de promover a inclusão, combatendo a segregação.

A preparação de professores envolve não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura aberta e empática em relação às diferenças individuais dos alunos, criando um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula. Viana (2015) ainda enfatiza que é importante compreender o autismo não como uma patologia incapacitante, mas sim como uma forma singular e inventiva de existir no mundo.

A partir do MI-2 (Indicadores 3, 4 e 5), acerca do atendimento multidisciplinar e socialização é possível indicar uma composição formada por duas frequências (Gráfico 2):



Fonte: os autores (2024).

As professoras atuantes no AEE com alunos TEA, destacam uma tendência de qualidade de 33,3% para exemplar e 66,7% para em desenvolvimento, no que se refere aos atendimentos multidisciplinares como essenciais no processo de socialização, autonomia e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Com relação a colaboração e parceria dos profissionais do atendimento multidisciplinar para favorecer a construção de contextos mais inclusivos no ambiente escolar, revela-se a porcentagem de 33,3% para exemplar e 66,7% para em desenvolvimento entre os colaboradores. Além disso, o trabalho e participação do mediador(a) auxiliando o estudante com TEA e a colaboração com seu desenvolvimento escolar, com predominância de 77,8% para em desenvolvimento e 22,2% para exemplar. Prioritariamente não foi

identificado tendências para iniciante e inexistente em ambos os indicadores descritos.

A colaboração e parceria entre os profissionais do atendimento multidisciplinar está em desenvolvimento no ambiente escolar. Chamando-se a atenção para o trabalho e participação do mediador(a) como estratégia essencial para o auxílio e colaboração no desenvolvimento escolar do estudante com autismo.

É crucial destacar o papel fundamental dessa mediação ao contexto. O mediador desempenha um papel-chave na facilitação da interação entre o aluno com autismo, seus colegas e professores, atuando assim como ponte entre as suas especificidades e as práticas pedagógicas da escola, adaptando o ambiente e as atividades para o atendimento do estudante.

Segundo Mousinho *et al.*, (2010), o mediador, profissional de apoio escolar deve agir como apoio ao professor da turma regular, intermediando as situações ou questões comportamentais, pedagógicas, comunicativas e sociais do estudante, dessa forma não atuando como substituto do professor, mas como mediador das relações a fim de que os estímulos sejam compreendidos pela criança.

Quanto ao MI-3, que trata sobre participação ativa e compartilhamento, ressalta-se a presença de 03 (três) indicadores aglutinados.

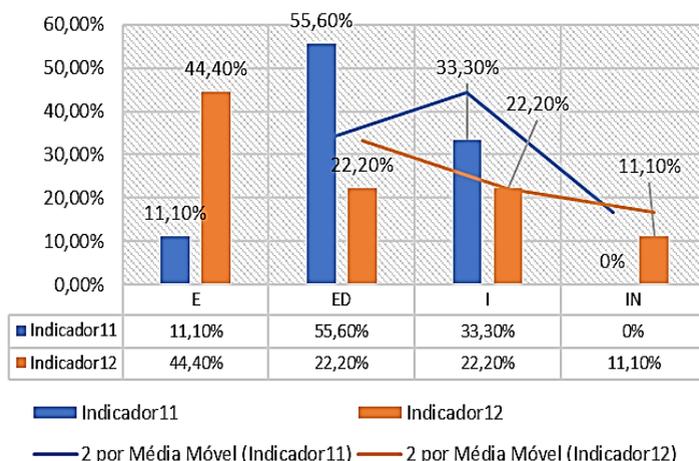
aspecto, refletindo a complexidade e a diversidade de abordagens adotadas pelos profissionais envolvidos.

Este resultado aponta para as necessidades de melhoria nas relações entre a rede de apoio aos familiares e estudantes com TEA pelos professores do AEE, frente a manifestação da frequência de iniciante e inexistente, com a existência de movimentos tímidos para a situação em desenvolvimento. Além disso, as estratégias pedagógicas e de aprendizagem em relação a educação inclusiva, são aspectos bases que influenciam e promovem uma cultura escolar que valorize a diversidade e garanta do acesso equitativo da educação para todos os estudantes.

Mitler (2003) versa sobre a perspectiva de que a inclusão requer uma reforma abrangente nas escolas, abordando o currículo, métodos de avaliação, estratégias pedagógicas de agrupamento de alunos em sala de aula. Este modelo é fundamentado em valores que promovem um ambiente acolhedor e celebram a diversidade, considerando fatores como gênero, nacionalidade, raça, língua materna, contexto socioeconômico, nível educacional e deficiência, levando-se a refletir sobre dimensões mais amplas no conceito para a inclusão.

O MI-5 versa diante do macroindicador de educação inclusiva e desenvolvimento profissional, perpassando pela realidade formativa ofertada pela rede municipal de educação.

Gráfico 5 - Frequência do MI-5 - Educação inclusiva e desenvolvimento profissional



Fonte: os autores (2024).

Observa-se, nesse macroindicador, que as frequências identificaram: exemplar (11,1%), em desenvolvimento (55,6%) e iniciante (33,3%), para as oportunidades de mais cursos, palestras e programas, além disso 44,4% para exemplar, 22,2% em desenvolvimento e iniciante respectivamente e 11,1% inexistente, tendenciando no que se refere a educação inclusiva de modo a ser uma ação contínua e multidimensional.

A relação entre a educação inclusiva e o desenvolvimento profissional docente, apresenta-se como alternativa eficaz no ambiente escolar, na tentativa de espaços mais acolhedores e acessíveis. A exclusão persiste na formação para educação regular, seja devido à deficiência dos alunos ou à percepção de dificuldades de aprendizagem dos professores.

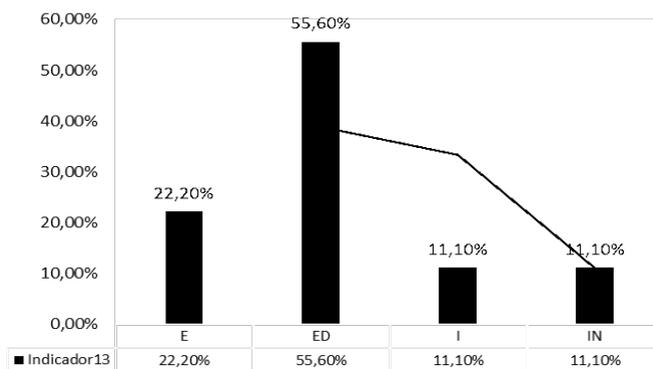
Em contrapartida a inclusão implica na transformação das escolas em ambientes acolhedores e estimulantes, tanto para alunos quanto para o pessoal educativo, criando comunidades que incentivam e celebram o sucesso de todos. Além disso, a inclusão envolve o

estabelecimento de parcerias com outras organizações e comunidades para o desenvolvimento de oportunidades educacionais, pela melhoria nas condições sociais locais (Booth; Ainscow, 2002).

Sendo assim, ao relacionarmos a realidade local, percebemos que o MI-5 manifesta-se pela proximidade do processo de desenvolvimento profissional, o que sugere pensar que foi iniciada oportunidades de cursos, palestras e qualificações sobre o TEA e a educação inclusiva, por meio de projeto ofertados pela SEMED do município com os educadores e comunidade em geral nas escolas, de forma multidimensional e contínua, no entanto existe uma necessidade de aprimoramento permanente de tais formações a fim de contemplar a ação prática de sala de aula, como evidenciado pelas professoras, o que justifica a tendência ainda direcionada para o processo de qualidade iniciante no AEE.

Ressaltamos, que o MI-6 (Indicador 13) que apresenta o macroindicador sobre atuação multidisciplinar em níveis macro e micro (Gráfico 6), reflete sobre as contribuições e definições de elementos macro estruturantes e micropolíticas inclusivas com atuação multidisciplinar.

Gráfico 6 - Frequência do MI-6- Atuação multidisciplinar em níveis macro e micro



Fonte: os autores (2024).

Os dados indicam uma tendência de qualidade para exemplar (22,2%), em desenvolvimento (55,6%) e respectivamente para iniciante e inexistente (11,1%). A prevalência está no estágio de desenvolvimento, indicando que as diferentes disciplinas têm potencial para colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, ainda não se alcançou significativamente o nível exemplar devido provavelmente devido à falta de colaboração e integração eficazes dos conhecimentos de diferentes áreas para promoção da educação inclusiva.

A integração entre diversas áreas exige uma colaboração eficaz entre profissionais da educação, visando criar um ambiente escolar que possa atender às necessidades individuais de cada aluno. Essa colaboração enriquece as relações e impacta tanto em níveis macro quanto micro das políticas educacionais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Na realidade local, observou-se que o atendimento prestado pela equipe multidisciplinar em saúde apresenta problemas significativos, haja vista que frequentemente existem atrasos no diagnóstico e na emissão de laudos, o que impacta negativamente no acompanhamento e na qualidade do cuidado oferecido aos estudantes no processo de escolarização. Essa situação impacta ainda mais o processo de tratamento e reabilitação, enfraquecendo a eficácia das intervenções na adaptação curricular.

Considerações (in)conclusivas

Pensar na dimensão de estratégias pedagógicas e de aprendizagem, tendo em vista os macroindicadores (MI-1, MI-2, MI-3, MI-4, MI-5 e MI-6) em relação a educação pública municipal é levar em consideração que a mesma, transita entre aspectos de processo de desenvolvimento,

estando ligada aos aspectos importantes vinculados a educação inclusiva e apoio aos estudantes com o espectro e suas famílias. Todavia, há espaço para melhorias, como fornecer mais detalhes sobre ações práticas, incluir desafios específicos de implementação eficazes para prática educacional inclusiva de professores no AEE.

Com o acesso facilitado às informações sobre o TEA, ainda existe a condição de pais e/ou responsáveis que demoram a aceitar o diagnóstico. Essa resistência pode ser atribuída a uma série de fatores, tais como desinformação, estigma social associado ao TEA e dificuldades emocionais enfrentadas diante do diagnóstico de uma condição complexa, bem como o nível 3 que exige um apoio substancial.

A partir das contribuições por meio da avaliação dos macroindicadores de qualidade de professores da educação especial em atuação na SRM do município de Castanhal, afere-se que o contexto educativo de cunho inclusivo para os educandos com autismo, ainda não conseguiu perfazer o conceito de exemplar, apesar dos avanços legais que amparam esse público, observa-se na realidade municipal um processo contínuo de desenvolvimento. Existe um esforço em garantir condições mínimas para que os alunos com TEA possam vivenciar uma educação equânime.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais e as práticas escolares sejam orientadas por princípios inclusivos, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Somente assim poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o direito à educação seja verdadeiramente assegurado para todos de maneira equitativa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2015.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto. Bristol: CSIE, 2002.

CASTANHAL. Coordenadoria de Educação Especial – CEES/ Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Matrículas de estudantes com TEA em 2023**. Castanhal, 2023.

CASTANHAL. Coordenadoria de Educação Especial – CEES/ Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Matrículas de estudantes com TEA – anos iniciais 1º ao 5º ano nos anos de 2021 a 2023**. Castanhal, 2024.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. **Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Cuiabá, 2021.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano; HARDOIM, Edna Lopes; CECCONELLO, Moiseis dos Santos; ARRUDA de Rafael Soares. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**. v. 35, Santa Maria, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolares regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores 2**. ed. Porto. p.31-61, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITCHELL, G. Problems and fundamentals of sustainable development indicators. **Sustainable Development**, 4(1), p. 1-11. 1996.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, nº 82, 2010.
- MUELLER, C., Torres; MORAIS, M. **Referencial básico para a construção de um sistema de indicadores urbanos**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1997.
- VIANA, A. F. **Dança e autismo, espaços de encontro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

14

PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA ACESSIBILIDADE DIGITAL DE ALUNOS SURDOS

Nívea Helena Melo da Silva

Carlos José Trindade da Rocha

José Guilherme dos Santos Fernandes

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, a inclusão digital emerge como um imperativo para garantir a plena participação de todos os alunos no processo de aprendizagem. Para os alunos surdos, o acesso e o domínio das ferramentas digitais representam não apenas uma oportunidade de aprendizado, mas também uma forma de ampliar sua comunicação e interação com o mundo.

Nesse contexto, o Pensamento Computacional (PC) desponta como uma metodologia promissora para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a promoção da acessibilidade digital. Ao estimular a resolução de problemas, o pensamento lógico e a criatividade, o PC capacita os alunos surdos a navegar no universo digital com autonomia e confiança.

A utilização de recursos visuais, como imagens e sequências, aliada à lógica algorítmica, torna o aprendizado mais acessível e significativo para esses alunos. A adaptação de interfaces e a criação de materiais didáticos específicos também contribuem para a construção de um ambiente digital inclusivo.

Este artigo tem como objetivo explorar o potencial do PC como ferramenta para a promoção da acessibilidade digital de alunos surdos. Serão apresentadas reflexões sobre o PC e acessibilidade digital, comunicação dos surdos, estratégias de ensino e recursos que podem

ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades digitais e a superação de barreiras no acesso à informação e comunicação; bem como, sobre impactos e perspectivas futuras.

Assim, acreditamos que a implementação do PC no contexto da educação de surdos representa um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo digital.

Pensamento computacional na inclusão surda

A inclusão digital é um desafio premente na educação contemporânea, especialmente quando se trata de alunos surdos. A acessibilidade a ferramentas digitais não é apenas uma questão de acesso à informação, mas também de participação ativa na sociedade e de desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro. Nesse contexto, o PC surge como uma ferramenta poderosa para empoderar esses alunos, proporcionando-lhes autonomia e confiança para navegar no mundo digital.

Poucas escolas brasileiras planejam práticas relacionadas ao PC em seu currículo. Essa cultura digital, através da Base Nacional Curricular Comum – **BNCC (Brasil, 2018)**, reconhece a importância da cultura digital ao incluí-la como uma das dez competências gerais da Educação Básica.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins (Brasil, 2018, p. 61).

Empregar as tecnologias digitais de comunicação e informação com discernimento, propósito, reflexão e responsabilidade em todas as atividades diárias (inclusive na escola), seja para se comunicar, acessar e compartilhar informações, gerar conhecimento ou solucionar problemas. Essa versão enfatiza a aplicação prática e consciente das tecnologias digitais, destacando a importância do pensamento crítico, da ética e da intencionalidade em seu uso.

A BNCC busca capacitar os alunos no uso crítico e ético das tecnologias digitais, incluindo habilidades como pesquisa, produção de conteúdo e colaboração online. O PC, integrado à Base, promove a resolução de problemas por meio de conceitos da computação, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de solucionar desafios complexos desde a Educação Infantil.

A BNCC reconhece a importância de preparar os alunos para o mundo digital, integrando a cultura digital e o Pensamento Computacional. Isso inclui desenvolver a fluência digital, o uso crítico da tecnologia e habilidades como programação. A implementação exige a formação de professores e o uso de recursos digitais para criar um aprendizado mais rico e envolvente. Em resumo, essa inclusão na BNCC representa um passo crucial para formar cidadãos preparados para os desafios digitais, capazes de usar a tecnologia de maneira ética e benéfica para a sociedade.

O PC, com seus pilares de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos, oferece uma estrutura sólida para a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Para alunos surdos, essa abordagem é particularmente benéfica, pois estimula o pensamento visual e a criatividade, características frequentemente presentes nessa comunidade. Através da lógica

algorítmica e da utilização de recursos visuais, como imagens e seqüências, o aprendizado se torna mais acessível e significativo.

A implementação do PC na educação de surdos requer estratégias e recursos específicos. A adaptação de materiais didáticos e interfaces, a utilização de plataformas e ferramentas acessíveis e a criação de projetos práticos e colaborativos são exemplos de abordagens que podem ser adotadas. A gamificação e a utilização de recursos lúdicos também podem ser exploradas para tornar o aprendizado mais envolvente e motivador.

Os benefícios do PC para alunos surdos vão além do desenvolvimento de habilidades digitais. O aumento da autoestima, a autonomia, a capacidade de comunicação e colaboração, e a participação ativa na sociedade são alguns dos impactos positivos observados. Ao dominar ferramentas digitais e estratégias de resolução de problemas, esses alunos se tornam mais confiantes em sua capacidade de aprender e interagir com o mundo.

A implementação do PC na educação de surdos também enfrenta desafios. A falta de materiais didáticos acessíveis, a formação de professores e a necessidade de adaptação de tecnologias são algumas das barreiras a serem superadas. É fundamental haver investimento em pesquisa e desenvolvimento de recursos específicos, bem como na capacitação de profissionais da educação para poderem aplicar essa metodologia de forma eficaz.

O PC representa uma oportunidade ímpar para a promoção da acessibilidade digital e da inclusão de alunos surdos. Ao combinar o poder da tecnologia com estratégias pedagógicas inovadoras, é possível criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os alunos. O futuro da educação passa

pela construção de um espaço digital acessível e inclusivo, onde todos possam aprender e se expressar livremente.

Comunicação dos surdos

A comunicação dos surdos é majoritariamente bilíngue, utilizando a LIBRAS como primeira língua e o português como segunda língua, ambas compreendidas visualmente como um sistema de ícones. A cultura surda é um conjunto de significados compartilhados por essa comunidade, que se comunica por símbolos e representações, valorizando as particularidades individuais.

Cultura surda é o jeito surdo de entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008, p. 22).

Hall (1997) define cultura como uma forma de ver e compreender o mundo. Para Alves (2017), os símbolos expressam as estruturas cognitivas da cultura. Aplicando isso à cultura surda, vemos que ela se constitui no espaço visual, por meio de signos e da língua de sinais. O mundo visual do surdo é repleto de objetos representados por sua linguagem, expressa em signos, que podem ser analisados pela semiótica, onde o signo é um estímulo com significado (Peirce, 2010).

O pensamento computacional pode ajudar os surdos, que se comunicam por leitura de imagens, a navegar no mundo digital. Desenvolver habilidades como resolução de problemas e pensamento crítico permite que eles usem ferramentas digitais, como redes sociais e sites de pesquisa, de forma mais eficaz.

O pensamento computacional, que auxilia na resolução de problemas, pode ser especialmente útil para surdos, que enfrentam desafios específicos na comunicação visual-espacial. Selby e Woollard (2013) definem esse pensamento como um processo lógico de resolução de problemas, e a metodologia de sequências pode facilitar o aprendizado dos surdos no uso de tecnologias.

Além disso, o pensamento computacional auxilia na alfabetização e letramento dos surdos, organizando a produção escrita por meio de imagens e promovendo o uso coerente de aplicativos e redes sociais. Kozłowski (2000) destaca a importância da cultura surda, que inclui a língua de sinais e as estratégias de adaptação ao mundo, como parte da educação bilíngue e bicultural dos surdos.

Estratégias de ensino e recursos

Todo cidadão necessariamente precisa saber lidar com as ferramentas das tecnologias da computação, não é diferente com os surdos, eles por sua vez utilizam essas ferramentas pela necessidade comunicativas por meio das telas de celulares, acessando as redes sociais e sites de pesquisa, fazendo leitura de imagens e ícones de acesso. Dessa forma, o pensamento computacional contribui com as habilidades de técnicas de resoluções de problemas simples para os ouvintes e usuários da língua falada e escrita, complexa para eles, usuários da leitura de imagens visual-espaciais.

De acordo com Selby e Woollard (2013), o pensamento computacional é um processo cognitivo ou de pensamento que envolve o raciocínio lógico pelo qual os problemas são resolvidos. Os surdos também sentem a necessidade de comunicar-se e expressar-se por meio

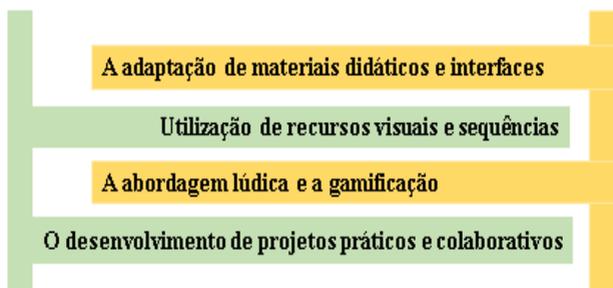
das ferramentas das tecnologias, essa metodologia de sequências, a qual possibilitará a eles uma aprendizagem mais significativa.

O pensamento computacional nesse quesito possibilitará aos surdos formas de organização no processo de alfabetização e letramento na sequência lógica da produção e escrita por meio de imagens e propor respostas coerentes ao uso dos aplicativos, redes sociais e sites de pesquisa.

Na área da surdez encontra-se geralmente o termo “cultura” como referência à língua de sinais, às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, as vídeos-chamadas, ao aplicativo WhatsApp entre outras redes sociais, etc. Kozłowski (2000), por exemplo, afirma que a existência de uma cultura surda faz parte da educação bilíngue. O surdo seria bilíngue e bicultural.

A efetividade do Pensamento Computacional na educação de surdos depende da implementação de estratégias de ensino e recursos que considerem as necessidades específicas desses alunos. Algumas das abordagens que podem potencializar o aprendizado e a inclusão são ilustradas na Figura 1.

Figura 1: Abordagens de aprendizado e inclusão

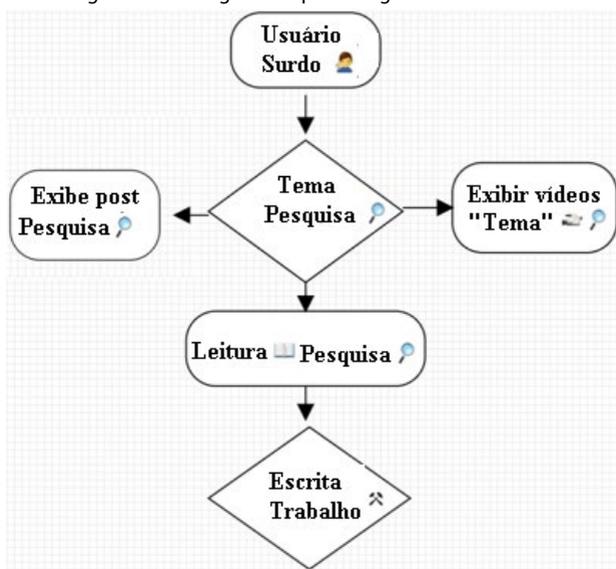


Fonte: os autores com base na literatura (2025).

A adaptação de materiais didáticos e interfaces é crucial para garantir que os alunos surdos tenham acesso à informação de forma clara e compreensível. A utilização de linguagem simples e objetiva, a inclusão de imagens e vídeos com legendas ou interpretação em Libras, e a organização do conteúdo em sequências lógicas são exemplos de práticas que podem facilitar o aprendizado. Além disso, a adaptação de interfaces de softwares e plataformas digitais, com recursos como menus visuais e ícones intuitivos, contribui para a autonomia e a navegação independente dos alunos surdos.

A ilustração abaixo, representada por um fluxograma de organização algoritmo, serviu como uma tecnologia assistiva de orientação para os surdos desenvolverem suas pesquisas em redes de mídias e pesquisas de dados, objetivando por meio de imagens, vídeos e palavras-chave (“TEMA”).

Figura 2: Abordagem de aprendizagem de inclusão PC.



Fonte: elabora pelos autores (2025).

A comunicação visual é fundamental para os alunos surdos, e a utilização de recursos visuais e sequências no ensino do Pensamento Computacional pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Diagramas, fluxogramas, animações e vídeos podem ser utilizados para ilustrar conceitos abstratos e processos complexos, facilitando a compreensão e a aplicação do conhecimento. A apresentação de informações em sequências lógicas e a utilização de recursos como storyboards e mapas mentais também auxiliam na organização do pensamento e na resolução de problemas.

A abordagem lúdica e a gamificação são estratégias eficazes para estimular o engajamento e a motivação dos alunos surdos no aprendizado do Pensamento Computacional. Jogos, desafios e atividades interativas podem ser utilizados para apresentar conceitos de forma divertida e desafiadora, incentivando a experimentação e a colaboração. A gamificação, por sua vez, utiliza elementos de jogos, como pontuação, recompensas e níveis, para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado, reconhecendo o progresso individual e incentivando a superação de desafios.

O desenvolvimento de projetos práticos e colaborativos oferece aos alunos surdos a oportunidade de aplicar o Pensamento Computacional em contextos reais e significativos. A criação de jogos, aplicativos, animações ou soluções tecnológicas para problemas do cotidiano permite que os alunos exercitem sua criatividade, colaborem com seus pares e desenvolvam habilidades essenciais para o futuro. A participação em projetos práticos também promove a autonomia, o empoderamento e a autoestima dos alunos surdos, demonstrando o potencial do Pensamento Computacional para transformar suas vidas e a sociedade.

A implementação do Pensamento Computacional na educação de surdos requer uma abordagem pedagógica que valorize a comunicação visual, a ludicidade e a prática. A adaptação de materiais e interfaces, a utilização de recursos visuais e sequências, a gamificação e o desenvolvimento de projetos práticos são estratégias que podem potencializar o aprendizado, a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos surdos, preparando-os para os desafios do mundo digital e para uma participação ativa na sociedade.

Impacto e perspectivas futuras

A avaliação da efetividade das estratégias de ensino do Pensamento Computacional para alunos surdos é fundamental para garantir a qualidade do processo de aprendizagem e a promoção da acessibilidade digital. Para isso, é necessário utilizar métodos de avaliação que considerem as particularidades da comunicação e do aprendizado desses alunos, como a observação direta, a análise de portfólios e a aplicação de questionários e entrevistas em Libras ou com o auxílio de intérpretes (Quadros, 2004). A avaliação também deve ser contínua e formativa, permitindo o acompanhamento do progresso dos alunos e a adaptação das estratégias de ensino às suas necessidades.

Estudos têm demonstrado o impacto positivo do Pensamento Computacional no aprendizado e desenvolvimento de alunos surdos. De acordo com Barreto *et al.* (2018), o PC promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade, essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Além disso, o PC contribui para o aumento da autoestima, a autonomia e a confiança dos alunos surdos, empoderando-os a enfrentar desafios e a buscar seus objetivos (Sales *et al.*, 2021).

A implementação do Pensamento Computacional na educação de surdos enfrenta desafios, como a falta de materiais didáticos acessíveis, a formação de professores e a necessidade de adaptação de tecnologias (Almeida et al., 2020). No entanto, também existem oportunidades promissoras, como o desenvolvimento de novas tecnologias e recursos educacionais, a colaboração entre pesquisadores, educadores e a comunidade surda, e o crescente reconhecimento da importância da inclusão digital (Borges; Santos, 2022).

O futuro da educação de surdos passa pela integração do Pensamento Computacional como ferramenta para a promoção da acessibilidade digital e da inclusão. A criação de ambientes de aprendizado que valorizem a diversidade, a adaptação de tecnologias e a formação de professores são passos essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar ativamente da sociedade da informação. O Pensamento Computacional, com sua ênfase na resolução de problemas, na criatividade e na colaboração, pode ser um catalisador para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para todos.

Considerações finais

A inclusão digital de alunos surdos por meio do Pensamento Computacional é promissora, mas requer adaptação, inovação e colaboração constantes. A combinação de tecnologia e pedagogia, com estratégias como adaptação de materiais e gamificação, demonstra o potencial transformador dessa abordagem.

O Pensamento Computacional impacta positivamente a vida dos alunos surdos, indo além do desenvolvimento de habilidades digitais.

Ele promove autonomia, confiança e participação ativa, quebrando barreiras e abrindo portas para um futuro mais inclusivo. No entanto, desafios como a falta de materiais acessíveis e a necessidade de formação docente especializada precisam ser superados.

O Pensamento Computacional, com foco em resolução de problemas, criatividade e colaboração, guia a educação de surdos para um futuro promissor. Ao adotar essa abordagem, educadores, pesquisadores e a comunidade surda podem criar um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e empodera cada aluno. Que este trabalho inspire a criação de soluções inovadoras para um mundo digital acessível e inclusivo para todos.

Referências

- ALMEIDA, F. et al. (2020). Acessibilidade digital para pessoas surdas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(3), 437-452.
- BARRETO, M. et al. (2018). Pensamento computacional e inclusão de alunos surdos: uma experiência com programação em Scratch. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 16(2), 1-12.
- BORGES, R.; SANTOS, J. (2022). Pensamento computacional e acessibilidade: desenvolvendo um jogo digital para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, 35(1), 1-16.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.
- KOZLOWSKI, L. A. A educação bilíngue- bicultural do surdo. In: Lacerda, C. B. F. Nakamura, H.; Lima, M. C. (Org). **Surdez e abordagem, bilíngue**. São Paulo : Plexus, 2000.
- QUADROS, R. M. (2004). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP.

SALES, G. et al. (2021). O impacto do pensamento computacional na autoestima e autonomia de alunos surdos. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 29(2), 1-15.

ALVES, Leonardo Marcondes. **O signo**: elementos semióticos de Peirce. Ensaios e notas, 20016. Disponível em: <https://wp.me/pHDzN-38G>. Acesso em 02 jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008

CASTELLS, Manuel. “Prólogo: A rede e o ser” e “A Revolução da tecnologia da informação”. In **“A Sociedade em Rede**. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MENDES, E. G. A Formação de Educadores para Inclusão em Creches: Identificando situações problemas. **Relatório de pesquisa** (CNPq. Processo. Nº: 520288/ 2002. São Carlos 2005

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2.ed. Florianópolis: UFSC,2009.

SELBY, C.; WOOLLARD, J. **Computational thinking:the developing definition**,2013.

15

PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA E A INTERFACE DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO PROEJA

*Elida Patrícia Costa de Sena
Carlos José Trindade da Rocha*

Introdução

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) sendo ofertado no IFPA campus Castanhal conecta a Pedagogia da Alternância como perspectiva educacional diferenciada que agrega interdisciplinaridade, formação integral e o mundo do trabalho como projeto de vida de alunos do campo.

Essa pedagogia garante acesso a formação integral e profissional, onde o público alvo são alunos que não seguiram o ciclo formativo e dos níveis de ensino na idade apropriada, ou seja, direcionado a alunos oriundos da educação de jovens na intenção de articular a vida e o trabalho no campo com a formação básica e profissional. A formação a partir dessa pedagogia anseia mudanças significativas na vida de educandos com o perfil já citado, tanto para sua formação humana, pois retoma a (re)construção de uma caminhada em busca de saberes e inserção na vida e no mundo do trabalho de maneira integral.

O IFPA oferta o curso de Técnico em Agropecuária através do PROEJA, tendo como público alvo alunos que integralizaram a EJA no ensino fundamental. A possibilidade de garantia de acesso e permanência dos alunos no IFPA acontece a partir de uma metodologia que alternam os períodos entre os tempos e espaços formativos, que são chamados por Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação, “a Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (Brasil, 2023).

De acordo com Gimonet (2007), essa pedagogia é uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do contexto vivido, podendo ser configurada não somente de uma metodologia, mas de um sistema educativo.

As especificidades do contexto de vida dos alunos deve ser um diferencial a ser analisado quando se pensa nessa perspectiva de ensino, principalmente para os povos do campo, pois viabiliza a inserção de sujeitos que há tempos, e por diversos motivos, vivem à margem da educação básica de qualidade, e sobretudo de oportunidade de progredir até os mais altos níveis de ensino.

Diante disso, a Pedagogia da Alternância vem sendo empreendida de maneiras diversas na formação de alunos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar (Cordeiro; Reis; Hage, 2011). Esse viés político e pedagógico, como concebe, Freire (2017) anseia a transformação de realidade e a educação libertadora.

A pesquisa, motivada pela experiência da autora e pela busca por um ensino adequado à realidade camponesa, investiga como os itinerários formativos do PROEJA se articulam com a Pedagogia da Alternância no IFPA/Castanhal, buscando entender como essa abordagem pedagógica pode contribuir para a formação de jovens e adultos do campo.

Tratar da Pedagogia da Alternância concomitante com a educação do campo é pensar em uma perspectiva diferenciada de escola, na busca por

reflexões e ações diversas em busca do conhecimento e da formação no sentido pleno. Dessa forma, o objetivo geral busca compreender de que forma os itinerários formativos dos tempos e espaços do PROEJA se articulam a partir da Pedagogia da Alternância no IFPA campus Castanhal.

Itinerário formativo do proeja no IFPA/Castanhal

O IFPA campus Castanhal atende a turmas do PROEJA, no Curso Técnico de nível médio em Agropecuária, para comunidades que trabalham agricultura, na perspectiva do agro extrativismo. A formação no programa viabiliza o acesso e permanência ao curso de profissionalização, por ser uma instituição que tem em seu âmago, a educação voltada para atender demandas sociais sustentáveis, utilizando cultura e tecnologia para o melhoramento das práticas de desenvolvimento da agricultura e sustentabilidade do meio ambiente.

O Decreto nº 5.154/2004, estabelece a aproximação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, pois prevê a integração do ensino médio com o ensino técnico. No Art. 3º do documento ressalta que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2006).

De acordo com Lima (2017) a primeira experiência de PROEJA no IFPA - Campus Castanhal se deu em 2006, com o ingresso da turma do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Esta turma foi constituída por jovens e adultos oriundos dos projetos de assentamentos da reforma

agrária, sendo matriculados no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, que foi oferecido em parceria com o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Para Almeida e Paixão (2017) o IFPA constitui um papel estratégico no contexto do desenvolvimento rural do Pará porque atende uma demanda considerável do setor agrícola. A formação ofertada à sociedade por ser integrada às organizações dos Agricultores Familiares, vislumbra a construção de projetos integrados em diversas áreas do campo das Ciências Agrárias (apicultura, piscicultura, horticultura, agroindústria, avicultura, produção de mudas, e outros), e adota princípios agroecológicos, além de valorizar o saber dos agricultores e utilizar metodologias que permitam a formação integral dos sujeitos.

Os tempos de formação são organizados em regimes próprios de acordo com PPC vigente do curso. Vejamos como está organizado o regime letivo do curso Técnico em Agropecuária no IFPA/Castanhal.

Quadro 1 – Organização do curso

Nome do Curso: Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e enfoque em Sustentabilidade	
Modalidade	Presencial
Turno	Integral
Periodicidade	Anual
Nível	Técnico Integrado ao Ensino Médio, modalidade ROEJA
Nº de vagas totais	50 vagas anuais (determinadas em edital específico)
Nº de vagas por turma	50
Nº de turmas	1
Carga horária total (relógio)	2.919
Carga horária total (aula)	3.500
Carga horária total presencial	2.919
Tempo Mínimo para Integralização do Curso	2 (dois) anos
Tempo máximo para a Integralização do Curso	3 (três) anos
Ano de Início do Curso	2009

Fonte: PPC (2022).

Observa-se, que o IFPA oferta uma turma com 50 vagas por ano, com tempo mínimo e máximo para a conclusão. A forma de ingresso no Curso Técnico se dá através de processo seletivo, conforme critérios estabelecidos em edital.

O curso tem a duração de 2 (dois) anos, em regime integral. Além disso, o aluno deve também ter concluído o ensino fundamental, e ser maior de 18 anos. Prioritariamente, o público alvo deve ser formado, por jovens e adultos que moram nas zonas rurais, filhos de agricultores, que residem em diversos municípios que abrangem o campus Castanhal.

Segundo o PPC (2022) o objetivo principal do curso Técnico em Agropecuária é formar os profissionais técnicos, para atuar nesta dimensão sustentável a fim de contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, além de estabelecer estratégias para o melhoramento e mudanças nos setores agropecuários, bem como formar cidadãos conscientes sobre sua relação com o trabalho e com a sua própria aprendizagem, pautados na democracia e no desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento social e político do campo, demanda-se garantia de acesso à educação de qualidade de mulheres e homens que nele trabalham, com objetivo de construir alternativas viáveis de manejo com a terra, com a pesca, e com trabalhos agropecuários, viabilizando também a sustentabilidade do local em que as famílias vivem (PPC, 2022, p. 14). A formação profissional no PROEJA preocupa-se com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que conduzam à melhoria do bem-estar econômico e social dos estudantes e também das pessoas da região na qual ele se encontra inserido (Ferrari, 2015).

O PROEJA enfrenta desafios políticos e pedagógicos na busca por uma educação que promova a inclusão e a construção de uma sociedade

mais justa. A integração entre diferentes áreas do conhecimento exige uma transformação curricular para formar cidadãos críticos e atuantes. O currículo deve considerar as diversidades dos alunos e suas realidades, visando a transformação social. O curso é integrado por quatro categorias, são elas: disciplinas comuns a todos os cursos do ensino médio, disciplinas da área técnica de agropecuária, projetos integradores e estágios. Vejamos na (Tabela 1) a distribuição das cargas horárias.

Tabela 1 – Proporção de distribuição de carga horária do itinerário formativo

Proporção de distribuição de carga horária do itinerário formativo	
Formação Profissional	1302 h/r = 45%
Formação Básica	1500 h/r = 51%
Estágio Curricular	100 h/r = 3%
Projeto Integrador	17 h/r = 1%

Fonte: PPC (2022).

Podemos perceber como estão distribuídos os dois eixos de formação, que se assenta o PROEJA, tendo um currículo integrado, que articula o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante.

Observamos que 51% constam a carga horária da formação curricular da base comum, ou seja, Ensino Médio, e a formação profissional com 45% da carga horária, o que viabiliza a entrada de disciplinas de curso técnico em agropecuária, além disso, também estão dispostos estágio e projetos previstos no PPC (2022) como parte integrante de formação, 3% está relacionado ao estágio curricular e 1% aos projetos integradores.

A partir da entrada no curso, os educandos vivenciam a residência escolar em dois tempos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), que não são somente disposições metodológicas de calendário e cronograma escolar, mas de formação e articulação entre teoria e prática. No TE que é o processo de moradia e permanência em período

integral (manhã e tarde), as aulas são executadas de segunda a sexta-feira, podendo ser estendida aos sábados, quando for dia letivo. No TC, os educandos retornam para as suas comunidades e segue um plano de formação, um instrumento que viabiliza a relação do seu contexto de vivência na comunidade com a escola.

Podemos entender melhor o detalhamento da carga horária de cada área de conhecimento (Tabela 2).

Tabela 2 – Resumo dos componentes curriculares

CLASSIFICAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES	CHR Total
Disciplinas Obrigatórias	2802
Disciplinas de Formação Geral: Base Nacional Comum	1500
Disciplinas de Formação Profissional Técnica	1302
Carga horária Tempo Escola Base Nacional Comum	1050
Carga horária Tempo Escola Formação Técnica	912
Carga horária Tempo Comunidade Base Nacional Comum	450
Carga horária Tempo Comunidade Formação Técnica	390
Disciplinas Optativas	134
Estágio Curricular Supervisionado (obrigatório)	100
Projeto Integrador	17
Carga horária total do Curso	2919

Fonte: PPC (2022).

As disciplinas obrigatórias compreendem um total de 2.802 horas, sendo 1.500 horas da formação geral da Base Nacional Comum, e a formação Técnica Profissional com 1.302 horas, o que nos permite dizer que a maior parte de carga horária de disciplinas ainda contempla as da formação básica.

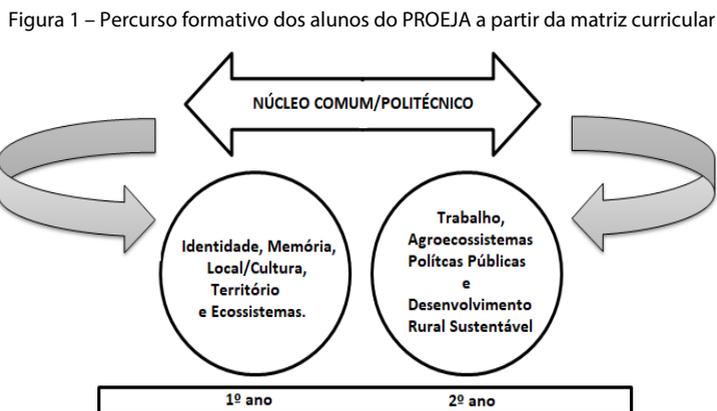
O curso está ofertado integrando o Ensino Médio de maneira concomitante ao ensino técnico, assim, o programa deve suprir a carga horária do ensino médio nos três ciclos tal qual as disciplinas do Ensino Médio incluídas na matriz curricular do curso.

A perspectiva de uma formação integral, tendo o homem saindo de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser

genérico, é destacada nos documentos do PROEJA quando afirmam a busca da superação de uma concepção estreita de formação para o mercado apontando a possibilidade de construção de uma base unitária para o Ensino Médio Profissional.

O que se espera desses conglomerados de conhecimentos elencados aos alternantes, é que seja legítimo quanto às práticas pedagógicas, assim como previsto nos documentos, pois integrar não se relaciona somente em mesclar currículos e sim estar conectado com as necessidades do coletivo, e dar significado às compreensões das partes em um todo.

A (Figura 1) apresenta um esquema de funcionamento dos eixos temáticos do PROEJA na perspectiva da Pedagogia da Alternância, mostrando a aplicação da metodologia nos tempos e espaços pedagógicos que o calendário institucional oferece, a partir da matriz curricular.



Fonte: os autores com base no PPC (2022).

Com a Pedagogia da Alternância, as atividades desenvolvidas devem ter nos planos de trabalho e projetos atividades que reforcem a reflexão

do aluno quanto aos processos de conhecimento, e sobre a prática já desenvolvida na comunidade, para que a partir desses processos se criem novas perspectivas de trabalho e formação. Essa compreensão traz tanto as práticas educativas e os saberes constituídos uma relação da prática comunitária e coletiva vivida diariamente pelos educandos.

Nesse sentido, pode assumir um papel importante no PROEJA por corroborar com as inquietudes propostas, como vimos no Documento Base, assumindo e indo de encontro com a consolidação de objetivos concretos para o público alvo, no intuito de quebrar paradigmas e sair da redoma de políticas ineficazes já propostas no país.

Itinerários do TE e TC

Os itinerários formativos de tempos e espaços são momentos de formação, de observação e de experiência articuladores entre escola, comunidade e família, assim, constituem um elo em que se complementam com eixos balizadores do processo de formação integral do sujeito, “a proposta de ensino técnico em Agropecuária sob as diretrizes da Pedagogia da Alternância, deve romper com a formação autoritária e conservadora dos jovens, valorizando aspectos críticos emancipadores na produção de conhecimentos” (Bicalho; Oliveira, 2017 p. 201).

A Pedagogia da Alternância em tempos e espaços conta com itinerários que viabilizam a formação e instrumentos avaliativos, possibilitando um acompanhamento dos docentes em relação aos alunos na formação. Trata-se de instrumentos que corroboram com prática em diversos setores de ensino. No caso do PROEJA no IFPA Castanhal, têm-se essas metodologias como parte do processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Para a formação de o sujeito ser de fato crítica e transformadora, é preciso que seja em princípio desalienador. Dessa forma, os instrumentos precisam partir de realidades concretas, para que o educando se enxergue como parte do processo, deve ser inclusivo. Quanto mais desafiados a mudar a realidade, a fazer parte de um processo de transformação social no contexto em que vivem, mais compreenderão o desafio integrador e crítico.

Nessa concepção tem-se o plano de estudo ou caderno de realidade, que deverá conter críticas de variados contextos de vida através das pesquisas, das discussões e das reflexões dos alunos sobre seus momentos de vida social e comunitária. Nele podem-se visualizar as dificuldades, superações e todos os procedimentos metodológicos de cada aluno frente às atividades orquestradas no curso, em momentos do TE e TC.

O plano de estudo comporta uma tríade estudo-pesquisa-trabalho, considerada de facilitadores que visam à aprendizagem contextualizada em diferentes situações educativas. Este instrumento constitui num roteiro das atividades de campo a serem realizadas pelos estudantes durante cada TC, sendo composto por atividades de estudo (leitura teórica ou literária), pesquisa (levantamento de dados relacionados ao enfoque de cada Eixo) ou trabalho (projeto de intervenção).

Pode-se inferir que o plano de atividade construído e dialogado para a realidade dos alunos, está gerenciado pelos aspectos assentados no quadro em questão, que as discussões e os debates sobre cultura, sobre os saberes, sobre os modos de viver e outros, devem partir de questões intrínsecas e que está vinculado ao trabalho e a vida dos educados.

Outro aspecto relevante para a formação é a socialização, uma metodologia que os alunos apresentam seu plano de formação para a comunidade escolar. É um momento de organização, análise e debate

sobre os dados levantados durante a pesquisa, assim como a avaliação do processo vivenciado durante a pesquisa.

De acordo com Almeida e Paixão (2017), é uma atividade que junta processos de formação do estudante nos espaços-tempo que significa, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de uma experiência a outra e do individual ao coletivo dos educandos. Chamado de “colocação em comum”, pelos autores, é uma atividade onde possibilita uma relação de troca, de partilha, de cooperação, de compreensão, de tolerância, de respeito, de aceitar as diferenças, de oportunizar a cada dizer, escutar uns aos outros acerca de cada trabalho desenvolvido.

No processo de socialização, os alunos levam para apresentar em forma de seminário todas as suas pesquisas relacionadas aos campos de saberes orientado pelos docentes, e explanam para a turma de maneira geral. Cada pessoa, ou grupo, têm a possibilidade de identificar processos que contemplem toda a objetividade do currículo e que estão inseridos, e cada professor acaba por aprender muito mais com os alunos, nesse diálogo, e deve se organizar para traçar novos objetivos a partir das visitas de acompanhamento, por exemplo.

De acordo com os autores Almeida e Paixão (2017, p. 50) acompanhar o processo do aluno também é uma maneira de possibilitar [...] a formação geral do jovem, pois, é através dessa metodologia que o estudante aprende a observar, a ver, a ler uma situação ou paisagem, a comparar, a analisar, a apreciar, a avaliar, para em seguida agir”. Assim, a Pedagogia da Alternância vai além da separação de TE e TC, eles são movimentos que permitem a Pedagogia da Alternância enquanto práxis formadora acontecer.

A práxis pedagógica refere-se, portanto, a interdisciplinaridade, a interlocução da prática pedagógica, e da prática de trabalho com o campo, em diálogo com o ensino nos institutos, envolvendo as diversas

disciplinas das duas áreas de formação, a básica comum e a técnica, todo esse contexto dá desdobramento para a construção coletiva dos planos de formação e pesquisa dos alunos, metodologias necessárias a essa prática pedagógica e ao ensino aprendizagem, além da socialização dos resultados obtidos pelos alunos trazidos do tempo comunidade.

Considerações finais

A pesquisa favorece maior apropriação acerca da Pedagogia da Alternância em seus tempos e espaços de formação no PROEJA. A busca por uma formação pensada para e no campo por pessoas do campo trazidas de dentro para fora concebendo-se, uma preocupação em organizar e formar com ações antrópicas as comunidades rurais.

Os instrumentos pensados a partir da perspectiva do educando comprometem à instituição o compromisso com a educação para além do mercado de trabalho. São processos que buscam a conexão dos educandos à formação integral, partindo da formação por elementos do currículo da educação básica e do projeto de vida, fazendo-se necessário a avaliação, a socialização, e a escuta dos processos formativos a fim de dar andamento e organização para as atividades tanto no Tempo Escola, quanto no Tempo Comunidade.

Os itinerários formativos do PROEJA, baseados na Pedagogia da Alternância, buscam uma formação integral que parta da realidade dos alunos. Para garantir o acesso, permanência e sucesso no curso, é essencial um diálogo constante entre alunos e instituição, a fim de entender suas necessidades e adaptar a formação à realidade, indo além dos documentos e legislações, com maior acompanhamento dos professores nos Tempos Comunidade.

Referências

- ALMEIDA, Josiane Costa; PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interface entre a pedagogia da alternância e o PROEJA**: uma proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017. 188p.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Cap. 5, p. 252-258.
- ARROYO, M.G. Diversidade. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236.
- BICALHO, Ramofly; OLIVEIRA, Jean Rubyo. **Série-Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2017.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < D5154 (planalto.gov.br)> Acesso em 10 Ago. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: <Resolução CNE/CP 2023 — Ministério da Educação (www.gov.br)> Acesso em 30 de Ago, 2024.
- BRASIL. **PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, 2007.
- Clavatta, M. A formação integrada e o trabalho como lugares de memória e identidade. Revista **Trabalho necessário**, v.3, n. 3, 6 dez. 2005.
- CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila Silva da; HAJE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**. v. 24, n. 85 p. 115-125. 2011.

FERRARI, Gláucia Maria. **Pedagogia da alternância**: um olhar para o proeja. Niterói, RJ: 2015. 141p.

FERRARI, Gláucia Maria. **Jovens do campo e projetos de vida**: experiências dos egressos do proeja com alternância do Instituto Federal Baiano- Campus Santa Inês. 2020. 225f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253 p.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, Trabalho e Educação na formação Profissional: possibilidades e limites. **Educação e realidade**. 187-206, 2010.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**; Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares, 2007.

IFPA- **Plano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio modalidade de educação de jovens e adultos com alternância pedagógica e enfoque em sustentabilidade**. Castanhal, 2022.

LIMA, Andrea Maria Mello Costa. **Percepções de estudantes da educação de jovens e adultos sobre o processo de formação no instituto federal do Pará**. 2017. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Instituto de Agronomia Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo- n. 05”, 2004.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao Longo da Vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. 228 p.

16

OLHAR DOCENTE SOBRE A VIABILIDADE DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASTANHAL-PA

Maria Suellen de Souza Sá Ribeiro

João Batista Santiago Ramos

Madison Rocha Ribeiro

Introdução

A discussão sobre Educação Infantil no Brasil é vasta e diversa. Há diferentes vieses de discussão, bem como ponto de vistas divergentes em relação às principais categorias conceituais presentes no referido campo temático. Os conceitos de criança e infância são exemplos concretos da diversidade e divergência conceitual presentes nos discursos relacionados à infância e à educação infantil. Embora já se tenha muitos estudos sobre esse campo, tanto as produções governamentais quanto as produções acadêmicas, no que tange a determinados aspectos do processo de planejamento e desenvolvimento desse nível de ensino, ainda são incipientes, necessitando de investigações e estudos.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como temática a educação infantil, vista como política pública, correspondente a um nível de ensino da educação básica brasileira, norteado por uma proposta pedagógica-curricular, expressa em documentos oficiais. De forma específica, esta pesquisa tem como objeto de estudo, as condições de viabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil na rede municipal de ensino de Castanhall-PA.

No contexto da BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento funcionam como elementos determinantes “para que

as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (Brasil, 2017, p. 37). O alcance destas finalidades implica em garantias legais e viabilidade concretas de ações pedagógico-curriculares, didáticas, humanas e infraestrutura específicas para este fim. Dessa forma, o estudo desenvolveu-se tendo como fio condutor a seguinte indagação: segundo os professores, a rede municipal de ensino garante condições de viabilidade aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil?

Considerando o exposto, o estudo evidencia as condições de viabilidade dadas pela rede municipal de ensino de Castanhal-PA ao desenvolvimento dos direitos de aprendizagem da educação infantil, na perspectiva de avaliar a distância entre as prescrições curriculares e a materialização das intencionalidades educativas. Para isso investigou-se o conhecimento docente sobre a BNCC e as Diretrizes Políticas e Curriculares da rede municipal de ensino para a Educação Infantil e analisou-se o posicionamento docente sobre as condições dadas pela rede de ensino municipal à viabilidade dos direitos de aprendizagem da educação infantil, especificamente as variáveis estrutura física, materiais didáticos, equipamentos pedagógicos, formação continuada de professores e assessoramento das práticas docentes.

O estudo partiu da necessidade de se avaliar até que ponto o Estado, em suas diferentes esferas de poder, tem viabilizado o pleno direito à educação das crianças, garantido a elas as condições eficazes para o seu desenvolvimento integral. Nestes termos, o estudo contribuiu com a comunidade epistêmica que discute educação infantil, trazendo novas informações da implementação das políticas públicas e garantias de

direitos da infância, do cotidiano escolar e da prática pedagógica docente, especialmente no que tange à distância entre os discursos presentes nos documentos das políticas públicas educacionais e o chão da escola. Além disso, a pesquisa trouxe elementos que podem subsidiar os órgãos e agentes educacionais a planejarem esse nível educacional de forma mais adequada, buscando o alcance das reais finalidades propostas para a educação infantil, considerando o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC e as peculiaridades das infâncias loco-regionais.

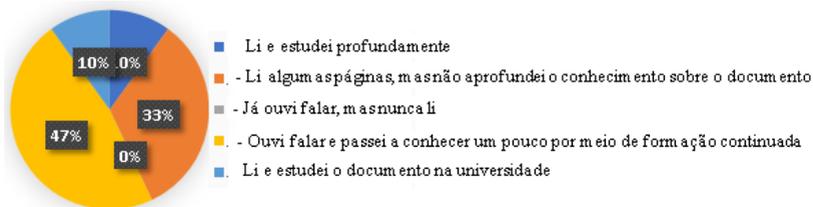
Política curricular e os direitos de aprendizagem na educação infantil

A política curricular na Educação Infantil, ao estabelecer os direitos de aprendizagem, representa um avanço ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu desenvolvimento. No entanto, a implementação desses direitos enfrenta desafios, como a formação inadequada de professores, a falta de recursos e infraestrutura, e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais que negligenciam o brincar e a autonomia infantil. É fundamental que a política curricular seja acompanhada de ações efetivas que garantam a concretização desses direitos, promovendo uma educação infantil de qualidade que respeite a singularidade e as potencialidades de cada criança.

A percepção docente sobre a política curricular e os direitos de aprendizagem na educação infantil é fundamental para compreender a efetividade da implementação dessas diretrizes no contexto escolar. As professoras, como agentes centrais no processo educativo, possuem um olhar privilegiado sobre as condições de viabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como sobre a coerência entre as políticas curriculares nacionais e municipais e a realidade da sala de aula.

Investigar essa percepção permite identificar desafios, potencialidades e lacunas na garantia desses direitos, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação infantil mais justa e equitativa.

Gráfico 1- Conhecimento docente sobre a BNCC



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Conforme pode-se observar, dentre as 19 professoras que responderam ao questionário, 2 leram e estudaram profundamente o documento, 6 leram algumas páginas, mas não aprofundaram o conhecimento sobre o documento, 9 ouviram falar e passaram a conhecer um pouco por meio de formação continuada oferecida pela SEMED ou escola e 2 leram e estudaram o documento na universidade.

“Leram algumas páginas, mas não aprofundaram o conhecimento sobre o documento”, “ouviram falar e passaram a conhecer um pouco por meio de formação continuada oferecida pela rede de ensino”. Estas afirmações referentes à maioria das professoras evidenciam que os docentes que trabalham na Educação Infantil ainda não têm um conhecimento profundo sobre a Base Nacional Comum Curricular onde estão prescritos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil.

Entende-se que conhecer vai além de ler uma única vez sobre um determinado assunto em um documento. O ato de conhecer corresponde a uma compreensão crítica do que se lê, sendo capaz de

definir, contextualizar, fazer relação, dentre outros aspectos que a tarefa de conhecer demanda.

Sem o conhecimento do que se exige, em termos de currículo para a Educação Infantil, a viabilidade dos direitos das crianças, mediante o planejamento das práticas pedagógicas, do desenvolvimento de projetos etc, que estimulem o intelecto, o físico, o psicológico e as relações sociais consigo e com os outros, fica comprometida. Embora tais dados possam demonstrar iniciativas, tanto das redes de ensino quanto das universidades, para possibilitar o conhecimento da política curricular, não garante que os professores estejam desenvolvendo as práticas pedagógicas alinhadas aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças. Neste sentido, cabe às redes de ensino providenciar as devidas formações a seus docentes, de modo acompanharem as discussões mais atuais da política curricular, base de todo processo formativo.

Ainda há, evidentemente, muito o que se discutir a respeito da Base, sobretudo em relação à leitura crítica do documento, à necessidade veemente de adequações locais, da formação complementar e, sobretudo, às construções de currículos próprios pelos municípios e às adequações particulares a cada unidade de ensino. (Medeiros, 2019, p. 9).

Nesta mesma perspectiva, Gasperi, Martins e Emmel (2022) afirmam que a formação docente tendo a Base Nacional Comum Curricular como objeto de estudo ainda é muito pouco explorada, e/ou analisada no Brasil. Embora a BNCC só tenha cinco anos de homologação e nesse período pelo menos três anos tenham sido de pandemia da COVID-19, faz-se necessário uma corrida contra o tempo para se planejar/repensar políticas de formação inicial e continuada de professores não para adequá-las ou enquadrá-las à Base, mas, ao menos, para tê-la como objeto de reflexão nos momentos formativos.

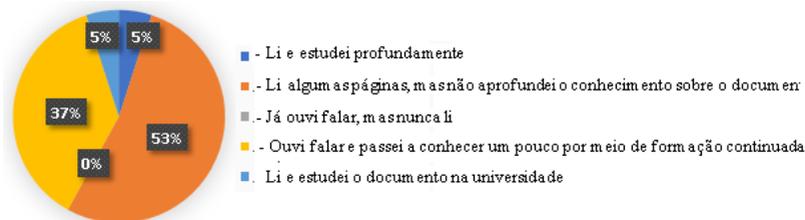
Assim, diante dessa realidade, de conhecimento parcial da BNCC, é possível inferir que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento podem estar sendo negligenciados no âmbito escolar. Oliveira (2002) chama atenção para a importância do conhecimento docente, de modo a desenvolver práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das crianças.

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta (Oliveira, 2002, p. 124).

A pesquisa também procurou investigar se as docentes conheciam o Documento “Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA”, documento elaborado a partir das exigências da BNCC e do Documento Curricular do Estado do Pará, onde se orienta o processo formativo a ser desenvolvido na referida rede de ensino.

Dentre as 19 professoras que responderam ao questionário 1 afirmou que leu e estudou profundamente o documento, 10 docentes leram algumas páginas, mas não aprofundaram o conhecimento sobre o documento, 7 delas ouviram falar e passaram a conhecer um pouco do documento por meio de formação continuada oferecida pela SEMED ou escola e 1 professora leu e estudou o documento na universidade. Os dados a seguir evidenciam como está o conhecimento das professoras sobre esse aspecto.

Gráfico 2- Conhecimento docente sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Da mesma forma que a maioria das professoras não tem um conhecimento consistente da BNCC, também não o tem sobre o Documento Curricular Municipal. Esta realidade impõem uma série de questionamentos e ao mesmo tempo desafios, tais como: até que ponto os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil estão sendo viabilizados, considerando que pouco se conhece sobre a política curricular que os instituiu como dispositivo fundamental para o planejamento das práticas pedagógica docentes? Como estão sendo planejadas as aulas na educação infantil se as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino onde as docentes trabalham é pouco conhecida? Em que concepções de infância e de Educação Infantil estão sendo fundamentadas as ações pedagógicas voltadas às crianças?

As Diretrizes Políticas e Curriculares de Castanhal, especificamente a parte que trata da Educação Infantil, alinha-se à DCNEI (2009), BNCC e ao Documento do Estado Pará, propondo concepções de educação, currículo, criança/infância e um plano curricular orientador das práticas educativas nas instituições de ensino. Neste mesmo documento a rede de ensino reconhece os desafios que deve enfrentar para superar uma concepção de Educação Infantil distante daquilo que estabelece os documentos curriculares atuais.

Outro grande desafio das escolas será propor ações que valorizem o brincar. Pois, esta característica da infância, às vezes, é negada, quando o lugar das crianças não é respeitado e as experiências que permeiam o universo infantil não são valorizadas e, por consequência, não são oportunizadas dentro do espaço escolar. Pois, é durante os momentos de convivência que as crianças interagem e desenvolvem noções de responsabilidade, respeito, solidariedade, aprende a compartilhar e entender o que é de sua posse e o que é da posse do outro (Castanhal, 2022, 13).

As Diretrizes Políticas e Curriculares Municipais, a BNCC, assim como qualquer outro documento de política curricular trazem uma intencionalidade pedagógica. Os diferentes dispositivos e arquiteturas curriculares expressam uma concepção de mundo, de educação, de currículo e servem para mediar o alcance de objetivos sociais mais amplos. Mas quando a escola e, mais especificamente os docentes, deixam de conhecer profundamente essa intencionalidade, dificilmente as finalidades educacionais mais amplas são alcançadas. Ao discutirem a importância do conhecimento e do planejamento do trabalho docente tendo como ponto de partida os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Rech e Agliardi (2022), afirmam:

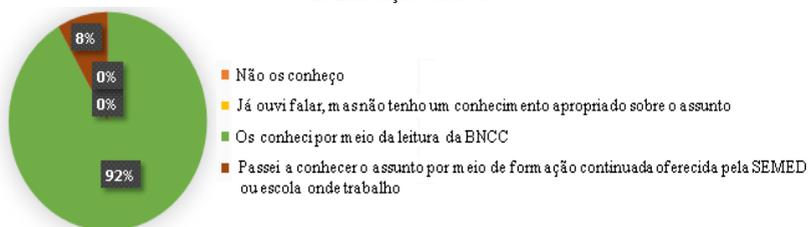
O planejamento do professor é importante para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, visto que, através disso, o educador pode refletir e organizar experiências significativas. O planejamento necessita ser claro e detalhado, mostrando o caminho já percorrido e o que precisa ser explorado, norteador, assim, o trabalho pedagógico (Rech; Agliardi, 2022, p. 9).

Impõe-se, também, a necessidade de planejar e valorizar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, a partir das necessidades das escolas, dos currículos e dos desafios sociais (Nóvoa, 2009).

Considerando que a BNCC já está em vigor a mais de cinco anos e as Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de

Castanhal-PA, a mais de um ano, e em ambos os documentos estão presentes os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como dispositivo curricular orientador das práticas educativas a serem vivenciadas nos campos de experiências, sentiu-se a necessidade de confirmar o grau de conhecimento docente sobre os referidos direitos de aprendizagem, de modo a avaliar de forma mais segura a viabilidades deste direitos no âmbito escolar. A seguir, os dados desta investigação.

Gráfico 3- Conhecimento docente sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Dentre as 19 professoras que responderam ao questionário, 17 afirmam que conheceram os direitos de aprendizagem da Educação infantil por meio da leitura da BNCC e 2 por meio de formação continuada oferecida pela SEMED ou escola onde trabalham. Apesar dos meios de conhecimento terem sido diferentes, todas afirmaram ter conhecimento sobre esses dispositivos.

Percebe-se que estas mesmas professoras em resposta às questões anteriores, afirmaram não ter conhecimento profundo sobre a BNCC e sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal, onde estão prescritos os referidos direitos. Compreende-se, entretanto, que ler uma expressão em um documento, ouvir falar sobre tal assunto não significa compreender profundamente a expressão ou o assunto e suas relações com os diferentes contextos com que ele está relacionado.

Por isso, acredita-se que, mesmo as professoras tendo afirmado que possuem conhecimento sobre os direitos de aprendizagem, suspeita-se que tal conhecimento é incipiente e superficial. Tal suspeita confirma-se quando as referidas professoras foram convidadas a manifestarem sua compreensão sobre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. As mais variadas respostas, com teores diferentes demonstram, em sua maioria, a incipiente e inadequada compreensão destes dispositivos curriculares trazidos pela política curricular.

Considerando o exposto, evidencia-se que as professoras ainda estão se aproximando e buscando conhecer os documentos da política curricular nacional, estadual e municipal, o que requer interesse pessoal das docentes e compromisso da rede de ensino com a formação continuada das professoras. Além disso, estes dados corroboram para sustentar a ideia de que, com um conhecimento parcial sobre os direitos de aprendizagem da educação infantil, fica difícil mobilizá-los e tê-los como referência à prática educativa.

Sobre a estrutura física e os direitos de aprendizagem

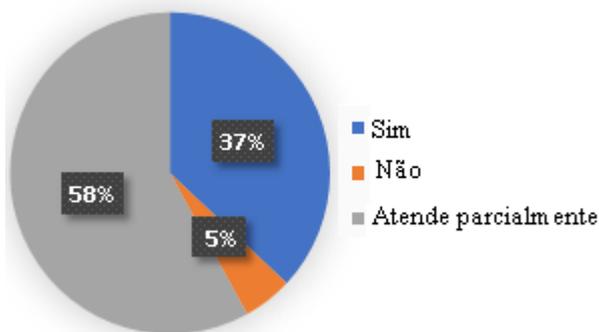
A estrutura física de uma instituição de Educação Infantil desempenha um papel crucial na promoção dos direitos de aprendizagem das crianças. A arquitetura, o design de interiores, a organização dos espaços e a disponibilidade de recursos materiais influenciam diretamente a qualidade das experiências e interações que as crianças vivenciam.

Um ambiente físico bem planejado e estruturado pode estimular a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, garantindo o acesso aos seus direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar-se e conhecer-se, conforme preconizado

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo se propõe a analisar a relação entre a estrutura física e a efetivação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, buscando evidenciar a importância de um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das crianças.

No que tange à infraestrutura física, aos recursos didáticos e aos equipamentos tecnológicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, se são suficientes e adequados à viabilidade dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, 7 professoras afirmaram que sim, 1 disse que não e 11 afirmaram que tais aspectos atendem parcialmente as finalidades educativas, conforme revela a figura seguinte.

Gráfico 4- Posição das docentes sobre as condições físicas das escolas e a viabilidade dos DAD da Educação Infantil



Fonte: elaborado pelos utores (2024)

Os estudos de políticas públicas têm evidenciado a distância entre aquilo que se garante no discurso documental e sua realização concreta. O próprio documento “Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Castanhal”, especificamente na parte que trata da Educação Infantil, propõe questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico na escola infantil, que parece não ser viabilizada concretamente, considerando as falas das colaboradoras da pesquisa.

Referente à organização do trabalho pedagógico, de acordo com o currículo elaborado pelas instituições de Educação Infantil, concernentes às distintas realidades do público atendido, a orientação perpassa às demandas provenientes dos projetos a serem desenvolvidos e demais ações que ocorrerão nos ambientes escolares. Pois, a filosofia da instituição, bem como a dimensão educativa e suas práticas cotidianas requerem que os espaços, tempos e materiais sejam coerentes com o que se pretende realizar visando o pleno desenvolvimento das crianças pequenas, possibilitando assim, a garantia dos direitos de aprendizagem (Castanhal, 2022, p. 25).

As ações de conviver, brincar, explorar, dentre outras, que correspondem, por exemplo, a alguns dos direitos de aprendizagem, precisam para serem viabilizadas, de espaço amplo, estruturado e equipado adequadamente para que a criança possa andar, correr, saltitar, etc. Um parque infantil dentro do terreno da escola seria o ideal para a garantia desse direito. Mas quantas escolas de Educação Infantil em Castanhal, tem um espaço de lazer e recreação adequado?

As políticas que definem a qualidade da Educação Infantil no Brasil vêm há bastante tempo estabelecendo e chamando atenção para a importância de se ter, do ponto de vista da estrutura física e de equipamentos, instituições infantis adequadas para o serviço educacional. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, já afirmava:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso (Brasil, 1998, p.58).

Em 2006, o MEC criou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” com a finalidade de estabelecer padrões de referência, capazes de orientar o funcionamento das

instituições de Educação Infantil. O documento chama atenção das diferentes instâncias do Estado para a garantia desse padrão de qualidade, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, em seus diferentes aspectos.

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas (Brasil, 2006, p.13).

No âmbito da Educação Infantil, o espaço da escola e da sala de aula, especificamente, precisam refletir uma concepção de educação que a considere a criança como sujeito de direitos, cujo protagonismo e autonomia desses pequenos sejam respeitados. Além disso, deve refletir a concepção de educação e currículo estabelecidas na proposta pedagógica da escola que, para ser mobilizada e refletida nas práticas educativas, precisam de espaço e equipamentos adequados às finalidades da educação das crianças. Por isso, o documento do MEC de 2006, que propôs um padrão de referência para estrutura física das escolas infantis afirma que é preciso:

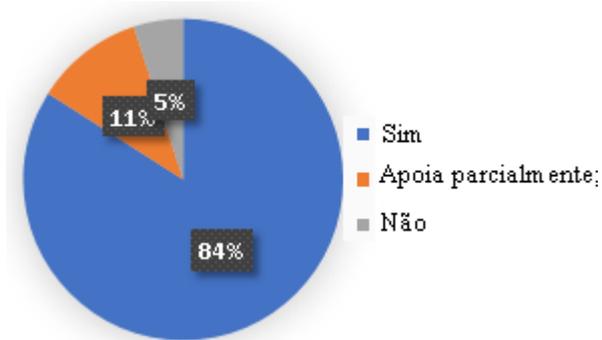
[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança- criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2006, p.8).

O espaço físico não é neutro. Ele educa, estimula e desperta interesse à aprendizagem, além de ser suporte imprescindível ao desenvolvimento das atividades educativas. De acordo com Barbosa (2008), o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformem e o recriem continuamente.

Sobre o apoio pedagógico aos docentes

No que tange ao apoio da Rede Municipal de Ensino de Castanhal aos docentes, por meio de formação continuada e de acompanhamento pedagógico nas escolas, 16 professoras afirmaram que este apoio é garantido concretamente, 1 docente afirmou que o apoio não é dado e 2 professoras afirmaram que a Rede de Ensino só atende parcialmente as demandas por formação continuada e acompanhamento pedagógico docente.

Gráfico 5- Posição das docentes sobre o apoio da Rede de Ensino à formação e ao trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com os dados apresentados, está evidente que há uma preocupação da Rede de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em relação à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico dos docentes da Educação Infantil. Esta formação precisa ser, entretanto, específica, isto é, por nível de ensino, partir das necessidades dos docentes e de cada escola em particular, pautar assuntos atuais que implicam no conhecimento e desenvolvimento da política curricular nacional, estadual e da própria rede de ensino, dentre outros aspectos.

Para Ibernón (2004), todo processo de inovação e mudanças a ser realizado na escola perpassa pela formação continuada de professores, a qual permite aos docentes realizar criações e adaptações de acordo com o seu contexto educativo. Ademais, é preciso pensar em uma política séria de acompanhamento e apoio pedagógico ao trabalho docente, por meio do serviço de coordenação pedagógica escolar, em todas as unidades de ensino, em todos os turnos, com garantia de professores auxiliares bem formados e bem remunerados.

Conclusão

A pesquisa em Castanhal-PA revelou desafios na implementação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil. Apesar dos avanços legais, o conhecimento docente sobre a BNCC e as diretrizes ainda é limitado, dificultando a garantia desses direitos. O estudo destaca a necessidade de investir em formação continuada para os professores, possibilitando a tradução das diretrizes em práticas pedagógicas efetivas.

Outro desafio identificado diz respeito às condições oferecidas pela rede municipal de ensino. A pesquisa revelou que a infraestrutura física,

os recursos didáticos e os equipamentos tecnológicos das escolas atendem apenas parcialmente aos DAD. Muitas unidades carecem de espaços adequados e materiais suficientes, limitando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa realidade exige uma maior atenção e investimento do poder público no cumprimento das normas que estabelecem padrões de referência para os espaços físicos e a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Apesar das dificuldades, a pesquisa também identificou avanços e potencialidades. A Educação Infantil em Castanhal passa por um processo de transformação, impulsionado por leis, políticas, demandas sociais e gestão educacional. Além disso, a preocupação da rede municipal com a formação continuada e o assessoramento pedagógico, embora ainda precise ser aprimorada, sinaliza um movimento positivo em direção à qualificação do trabalho docente.

Em suma, a pesquisa evidencia a necessidade de um esforço conjunto de todos os atores envolvidos - professores, gestores, poder público e sociedade - para garantir a efetivação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil em Castanhal. O fortalecimento da formação docente, a melhoria das condições de infraestrutura e recursos, e a construção de um diálogo constante entre a política curricular e a realidade da sala de aula são passos essenciais para a construção de uma educação infantil mais justa, equitativa e promotora do pleno desenvolvimento das crianças.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018.

CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Castanhal: SEMED, 2022.

GASPERI, Angélica Maria de; MARTINS, Ana Caroline Lubenov & EMMEL, Rúbia. A relação entre a BNCC e a formação de professores. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**.v.18, n. 40, 2022. p. 259 – 273.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDEIROS, Priscila do Vale Silva. A BNCC na sala de aula: perspectivas docentes. [Anais]. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.

MORAIS, Fernando. Importância social da recreação na brinquedoteca. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v.8. n.08. Ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, PT: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RELCH, Karen Liane; AGLIARDI, Delcio Antônio. **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na Educação Infantil**.

17

FORMAÇÃO DOCENTE PARA LÍNGUAS ADICIONAIS/ESPAÑHOL NA AMAZÔNIA

Taciani do Socorro da Silva Lima

Carlos José Trindade da Rocha

Introdução

O presente artigo se propõe a analisar os desafios e perspectivas do desenvolvimento profissional docente (DPD) no ensino de línguas adicionais na Amazônia, com foco particular na língua espanhola. A região, marcada por suas particularidades geográficas, culturais e socioeconômicas, apresenta um cenário complexo para a implementação de políticas públicas educacionais efetivas, especialmente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras.

A necessidade de formar cidadãos aptos a se comunicarem em um mundo globalizado, aliado à crescente demanda por profissionais bilíngues, impulsiona a busca por soluções que garantam um ensino de línguas adicionais de qualidade na Amazônia. No entanto, diversos desafios se impõem, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade local e a dificuldade em atrair e reter professores qualificados.

O DPD surge como um elemento crucial para a superação desses desafios, uma vez que a formação continuada e a reflexão sobre a prática docente são fundamentais para que os professores possam lidar com as complexidades do contexto educacional amazônico. No entanto, a valorização e o incentivo ao DPD ainda são incipientes, tanto por parte das instituições de ensino quanto dos próprios professores.

Diante desse cenário, o presente artigo configura-se como um recorte de discussão teórica, de uma pesquisa em estudos antrópicos na Amazônia (em andamento), que busca contribuir para a discussão sobre o DPD no ensino de línguas adicionais na Amazônia, analisando os principais desafios e perspectivas, a fim de fomentar a construção de um cenário mais promissor para a formação de professores e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino na região.

Para tanto, serão abordados aspectos como a legislação educacional vigente, as políticas públicas implementadas, a formação inicial e continuada de professores, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas inovadoras, buscando identificar caminhos para o fortalecimento do DPD e a promoção de um ensino de línguas adicionais mais efetivo e contextualizado na Amazônia.

Desenvolvimento profissional docente na Amazônia

Na vastidão da Amazônia, professores de línguas adicionais enfrentam desafios únicos. A escassez de recursos e a distância geográfica dificultam a formação continuada, enquanto a diversidade linguística e cultural da região exige abordagens pedagógicas inovadoras.

No entanto, a necessidade de preparar os alunos para um mundo globalizado, especialmente no contexto da fronteira com países hispanofalantes, impulsiona a busca por soluções. O espanhol, em particular, ganha destaque, abrindo portas para o intercâmbio cultural e econômico. Apesar das dificuldades, o desenvolvimento profissional docente se torna essencial para capacitar esses professores a transformarem desafios em oportunidades, construindo um futuro bilíngue para a Amazônia.

De acordo com os documentos educacionais oficiais brasileiros como a vigente BNCC (2018) e LDBEN (1996), a educação pública brasileira deve seguir um padrão *estandar* e outro diversificado levando em consideração as demandas regionais/locais, o que não torna diferente o atual processo de ensino de línguas adicionais, especialmente na Amazônia.

Em se tratando da Região Amazônica há particularidades pelas quais devemos fazer alusão, como recentemente na proposta de implantação do novo Ensino Médio, que possibilitou em lugar de oferta do inglês ou espanhol, incluir um terceiro idioma para casos fronteiriços, sendo no Amapá região norte amazônica, um caso comum do ensino de inglês, espanhol e o francês, este último devido a fronteira do estado que guarda acordos diplomáticos com a França.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Estrangeira – PCN-LE (Brasil, 1998) a orientação é evitar padronizar o ensino de línguas. Santos (2017) afirma que a implantação do Espanhol/LA no Amapá é a mais recente, sendo as formações ofertadas pelo sindicato ou Embaixada da Espanha, uma vez ao ano. O espanhol por ser o idioma mais próximo da realidade brasileira, implica repensá-lo no processo de legitimação do ensino de línguas adicionais no contexto das políticas públicas, inclusive de fronteiras.

Em se tratando de fronteiras brasileiras (Figura 1) com hispanofalantes se observa que Estados brasileiros como: Acre, Roraima, Amazonas e Rondônia entram diretamente em contato na fronteira com países hispanos (Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia) na Amazônia, sendo também esta região a maior em contato fronteiriço em termos de extensão territorial do país.

Figura 1 - fronteiras brasileiras



Fonte: Cunha (2021).

A relevância do espanhol como língua adicional na Amazônia brasileira é inegável, considerando a extensa fronteira que o Brasil compartilha com países hispanofalantes. No entanto, a análise da situação atual revela um descompasso entre essa necessidade evidente e as políticas públicas implementadas para o ensino do idioma na região.

O caso da língua espanhola no estado do Amazonas foi amparado a partir do projeto de lei, PL 331/21 (ALE-AM) devido a fronteira com a Venezuela, Peru e a Colômbia tendo como propósito tornar o ensino desta língua adicional obrigatório, adaptando o espanhol aos currículos escolares, embora esse PL não tenha se concretizado, o Espanhol permanece como uma das línguas adicionais no ensino neste estado.

Ao contrário do que ocorre no Amapá, no estado do Amazonas, o Espanhol não é ofertado apenas no ensino médio, mas segue junto ao inglês desde o Ensino Fundamental. Teixeira e Heufemann (2021) destacam os acordos entre entes regionais SEDUC/AM, UFAM, IFAM,

APE-AM e internacionais como a Embaixada da Espanha no Brasil, com o objetivo de realizar cursos de atualização docente, fortalecendo a formação continuada e proporcionando ensino de qualidade na região.

No estado do Pará que não faz fronteira direta com nenhum país de fala hispana, se encontra no contexto hispano-americano e amazônico. Em 2019 foi estabelecida o Projeto de Emenda à Constituição do Estado do Pará, a PEC 11/2019, que estabelecia a língua espanhola nos currículos a partir dos itinerários formativos, porém sem grandes êxitos na prática.

Conforme o plano de ensino estatal (SEDUC-PA, 2022, p. 2): “O ensino de língua espanhola, será ofertado na nucleação formação para o mundo do trabalho, enquanto projeto integrado de ensino de área de linguagens e suas tecnologias, conforme projeto de emenda constitucional nº 11/2019”. Consequentemente, os professores de línguas adicionais/espanhol, ficaram sem campo de trabalho, o que nos permite entender que o DPD de professore em Espanhol no estado do Pará se encontram, negligenciados pelas políticas públicas educacionais que não a efetivaram.

Apesar da importância estratégica do espanhol para a integração regional e o desenvolvimento socioeconômico da Amazônia, o ensino da língua ainda enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade local e a dificuldade em atrair e reter professores qualificados são obstáculos que limitam o acesso e a qualidade do ensino de espanhol na região.

Além disso, a implementação de políticas públicas para o ensino do espanhol na Amazônia carece de uma abordagem mais abrangente e articulada. A legislação educacional vigente, embora reconheça a importância das línguas adicionais, não estabelece diretrizes claras para o ensino do espanhol, deixando a cargo dos estados e municípios a

definição de suas próprias políticas. Essa descentralização, embora possa permitir adaptações às realidades locais, também pode gerar disparidades e lacunas no ensino do idioma.

Outro ponto crítico é a formação de professores de espanhol. A falta de cursos de licenciatura específicos para o ensino da língua na região, aliada à dificuldade em oferecer formação continuada adequada aos profissionais já em atuação, compromete a qualidade do ensino e a motivação dos docentes.

Diante desse cenário, é urgente a necessidade de se repensar as políticas públicas para o ensino de espanhol na Amazônia, buscando soluções que garantam o acesso, a qualidade e a continuidade da aprendizagem do idioma. É fundamental investir na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos contextualizados e na criação de infraestrutura adequada para o ensino da língua.

Ressaltamos, que é preciso fortalecer a articulação entre os diferentes níveis de governo e as instituições de ensino, a fim de garantir a implementação de políticas públicas mais efetivas e coerentes com a realidade da região. O desenvolvimento profissional docente deve ser valorizado e incentivado, de modo a capacitar os professores para lidar com os desafios do ensino de espanhol na Amazônia e promover um aprendizado significativo e contextualizado para os alunos.

Em síntese, a situação do espanhol como língua adicional na Amazônia brasileira exige uma ação mais incisiva e articulada por parte dos gestores públicos e da comunidade educacional. O reconhecimento da importância estratégica do idioma, aliado a investimentos em formação docente, infraestrutura e materiais didáticos, são passos

essenciais para garantir um ensino de qualidade e contribuir para o desenvolvimento da região.

Desenvolvimento profissional em línguas adicionais

Até o início do século XVII as *études curieuses* ocupavam uma posição periférica, já no fim do século XIX escolas europeias já as tinham incluído em seus currículos, no entanto, foi a partir da década de 1960 do século XX que começa uma variada gama de especialidades profissionais para o ensino de LAs (Celani, 2008).

Para o ensino da Língua Espanhola, a carreira docente tem se base pautado nos serviços de escolas de línguas que contratam professores em nível avançado, ou seja, ainda os que possuem experiência em países no exterior; no caso do ensino básico não é incomum entre os professores licenciados em espanhol, encontrar quem é graduado em Letras e que fez cursos livres de idiomas, ou outro tipo de complementação na língua; bem como professores nativos exercendo a docência pública.

O ensino do espanhol em países cuja língua não seja oficial - como no Brasil, é uma profissão que vai muito além de ensinar este idioma a pessoas não nativas da língua. É necessário que todos os (futuros) docentes recebam formação adequada e continuada, pois, do contrário, a construção do profissionalismo terá sérias implicações ou consequências na formação profissional do professor de língua espanhola como LA.

O professor de línguas deve ser capaz de evoluir e, provocar mudanças significativas em sua profissão. Faz-se imprescindível ter conhecimentos sobre aprimoramento de competências e conhecimentos, atualização, utilização de metodologias inovadoras,

desenvolvimento de projetos e tomada de decisão; como indicadores de qualidade importantes ao bom andamento do ensino. Dessa maneira, estes indicadores são cruciais ao DPD.

Para García (2009) o desenvolvimento profissional do professor é um processo longo, no qual o docente durante o seu percurso profissional busca se desenvolver continuamente tanto de forma individual como coletiva. Rocha (2019, p. 24) ressalta que “entender o conceito de DPD é fundamental para desenvolver oportunidades de aprendizagem que promovam nos educadores, capacidades criativas e investigativas que lhe permitam melhorar sua prática”.

Tomando como exemplo o professor de língua espanhola, este profissional ao longo da sua carreira “necessita melhorar e ampliar seus conhecimentos profissionais, de modo que possa desenvolver comportamentos necessários ao avanço de sua profissão” (Lima, 2023, p. 1).

A partir deste desenvolvimento contínuo que o professor encontra oportunidades de aprendizagem para melhorar a sua prática (Rocha, 2019). No ensino de espanhol, o professor precisa se desenvolver profissionalmente de forma continuada e permanente, imprescindivelmente, e de forma suficiente, de modo a dar respostas satisfatórias aos problemas ou necessidades encontradas no cotidiano escolar durante a ministração de seu componente curricular

O professor precisa aprender a desenvolver atitudes de aprendiz, sobretudo no atual cenário em que se exige que o profissional acompanhe as mudanças advindas da sociedade contemporânea (Garcia; Vaillant, 2009).

A aprendizagem do professor de espanhol, o desenvolvimento de suas competências e habilidades devem produzir efeitos que concordem com as problemáticas atuais de aprendizagem dentro da língua,

pensamos, que isto é uma necessidade. No DPD deve haver preparação para a mudança, com indicadores de habilidades profissionais (Vaillant; Marcelo, 2012).

Durante o processo de desenvolvimento profissional, o docente apresenta dois meios de aprendizagem: formal e informal, sendo, portanto, um processo complexo em que aprende em sala a partir de suas experiências pessoais, mas também fora deste contexto ao receber as formações docentes para o ensino (García, 2009).

Ainda conforme Gonçalves (2016, p. 24), a carreira docente “configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional”. Destacamos para o desenvolvimento profissional a importância da interação entre o profissional e o seu ambiente de trabalho

O processo de interação entre ambiente-profissional é contínuo, experimentando vários níveis de autonomia nos sujeitos de acordo as características pessoais e contextuais. Assim, subentendemos a autonomia como um dos mecanismos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal do professor enquanto profissional em contato com seu ambiente de trabalho.

Portanto, como afirma Celani (2008, p. 310) “o processo de construção do conhecimento do professor não é um processo linear”. Neste sentido, esta autora destaca a construção do saber do docente de Letras em formação universitária contemplada em dois blocos, que por um lado, estão as disciplinas específicas da formação de professor e, por outro lado, as didático-pedagógicas, destacando ainda a ausência de contato com as complexas situações de ensino-aprendizagem que são parte do cotidiano escolar.

Se analisarmos desde um contexto prático, encontraremos não a ausência deste contato, visto que as experiências de estágios

supervisionados enquadrados no bloco de disciplinas didático-pedagógicas permitem, embora não de forma suficiente, que o futuro professor tenha as primeiras noções da complexidade de sua prática. Entretanto, cremos que é na experiência cotidiana que o professor passa não somente a entender estas complexidades, mas também de sentir a necessidade de refletir suas aprendizagens.

Entretanto, estamos plenamente acordados com Celani (2008) quando aponta que falta levar em consideração na aprendizagem dos docentes de Letras as necessidades específicas dos contextos brasileiros e, isso, enfatizamos que acontece na mesma proporção também nos cursos de formação continuada, inclusive em contexto permanente de professores de língua espanhola, podendo ser um reflexo ou ruptura da aprendizagem recebida inicialmente por estes profissionais nas academias.

A socialização das aprendizagens também é um importante elemento da formação profissional docente, dizemos isto já que, Rocha (2019) a aponta como parte do processo de profissionalização do professor. Essa socialização/interação social entre pares permite ao profissional docente de espanhol refletir sobre a sua prática ou durante a sua ação, permitindo assim como menciona Celani (2008) a autorregulação da aprendizagem na troca de experiências.

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) que o DPD é complexo, assim que engloba um amplo espectro de mecanismos de experiências pessoais como a representação de suas crenças e, também profissionais, cujo este último elemento não pode estar separado da formação continuada docente, tanto por envolver aspectos formais quanto informais de aprendizagem.

Considerações finais

A partir do exposto, evidencia-se a necessidade de políticas públicas educacionais mais efetivas para o ensino de línguas adicionais na Amazônia, considerando as particularidades regionais e fronteiriças. A implementação do espanhol, por exemplo, enfrenta desafios como a falta de formação docente adequada e a ausência de um plano de carreira consistente.

O desenvolvimento profissional docente (DPD) surge como um elemento crucial para a melhoria do ensino de línguas adicionais. A formação continuada, a reflexão sobre a prática e a interação entre pares são fundamentais para que os professores possam lidar com as complexidades do contexto educacional amazônico.

É imprescindível que o DPD seja valorizado e incentivado, tanto pelas instituições de ensino quanto pelos próprios professores. A busca por aprimoramento constante deve ser uma prioridade, a fim de garantir um ensino de qualidade e atender às demandas da sociedade contemporânea.

Por fim, destaca-se a importância de pesquisas futuras que investiguem o DPD de professores de línguas adicionais na Amazônia, identificando desafios e propondo soluções para a melhoria da formação e da prática docente nessa região.

Acreditamos que, com investimentos em formação continuada e valorização do DPD, será possível construir um cenário mais promissor para o ensino de línguas adicionais na Amazônia, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo globalizado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 331**, de 29 de junho de 2021. Dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de educação e dá outras providências. (Projeto de Lei Ordinária) ALE-AM. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei nº 83**, de 30 de novembro de 2019. O ensino da língua espanhola será incluído nos currículos escolares a partir dos itinerários-formativos, constituindo-se em disciplina obrigatória, no âmbito do Estado do Pará. (Proposta de Emenda Constitucional) ALEPA. Diário Oficial da União, Brasília, DF (10.12.2021).
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? p. 23-44. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª edição. Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.
- CUNHA, F. **Passeidireto**. Disponível em: O que é Amazônia Internacional, Amazônia Brasileira, Amazônia legal e Região Norte? - História do Direito Brasileiro (passeidireto.com).
- GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p.7 – 22, 2009.
- GARCÍA, C. M; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2009.
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo- **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Matriz Curricular – Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). 2022.

LIMA, T. S. S; ROCHA, C. J. T. Desenvolvimento profissional docente para uma educação etnicorracial. **Revista Communitas**, UFAC (Acre), 2023. DOI: Qualis Capes.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221 – 284.

ROCHA, C. J. T da. **Desenvolvimento profissional docente de mestrandos em perspectiva do ensino por investigação em um clube de Ciências da UFPA**. 185 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECM/UFPA. (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Pará (Universidade Federal do Pará), Belém, 2019.

SANTOS, K. M. dos. **Política linguística e ensino de línguas estrangeiras no estado do Amapá: um estudo em um contexto fronteiriço**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia) – UFU, MG, Brasil, 2017. 134 f.

TEIXEIRA, W. B. HEUFEMANN-BARRÍA, E. O. Por quais motivos devemos continuar a ensinar/aprender espanhol no Amazonas? p. 17 – 60. TEIXEIRA, W. B. et al. (Org.) **Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo**. Edua: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UFTRP, 2012.

18

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE IDENTIDADE TERRITORIAL E DESAFIOS DE ABAETETUBA-PARÁ

Edivaldo Rodrigues Dutra

Eliana Teles Rodrigues

Introdução

A Amazônia brasileira, que é rica em diversidade tanto ambiental quanto social, enfrenta grandes problemas devido à degradação, sendo o desmatamento e a ampliação de atividades econômicas os mais críticos. Na área do Baixo Tocantins, esses desafios tornam-se ainda mais claros, afetando a vida, a saúde e a identidade das comunidades que lá vivem (INPE, 2020; Fearnside, 2017).

O crescimento de empreendimentos industriais e consequente tomada de terras tradicionais têm provocado um clima de incerteza e vulnerabilidade, prejudicando a conexão dos residentes com o lugar onde vivem. Nesse cenário desafiador, a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), aparece como uma fonte de esperança, valorizando os territórios e articulando a resistência das comunidades diante dos desafios socioambientais e econômicos que enfrentam.

A Educação do Campo não se limita a uma adaptação da educação tradicional para áreas rurais, mas constitui um movimento pedagógico e político que reivindica um ensino contextualizado, voltado para as especificidades e necessidades das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas (Caldart, 2004; Arroyo, 2012).

Diante desse contexto complexo, a pesquisa tem o objetivo de analisar as percepções dos estudantes de LEDOC do Campus da UFPA em Abaetetuba-Pará sobre suas comunidades de origem, buscando compreender como sua formação acadêmica afeta a construção de suas identidades territoriais e quais são os possíveis impactos nas suas visões de futuro.

Metodologia

A pesquisa em questão é definida como um estudo de caráter qualitativo, cujo intuito é aprofundar a percepção sobre as subjetividades e as interações que as pessoas desenvolvem com os ambientes onde habitam. A investigação qualitativa se mostra apropriada para entender os significados associados às experiências e trajetórias dos envolvidos, promovendo a valorização de suas visões e vivências dentro de contextos socioterritoriais (Minayo, 2012).

Os sujeitos da pesquisa foram 10 estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Pará, provenientes de diversas comunidades rurais da área de Abaetetuba-PA. Todos os participantes concordaram em assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a condução ética do estudo. A variedade das origens dos participantes possibilita uma análise ampla sobre como suas experiências e percepções são moldadas pelas relações com os contextos específicos em que vivem.

A pesquisa, conduzida com um grupo de 10 estudantes no último semestre da LEDOC, incluíram 9 mulheres e 1 homem, provenientes de realidades rurais diversas, tais como comunidade ribeirinhas, quilombolas e ramais. Dentre estes, 7 vivem em territórios rurais de Abaetetuba-Pará, enquanto 3 são de outras comunidades.

Quadro 1: Comunidades dos Participantes da Pesquisa

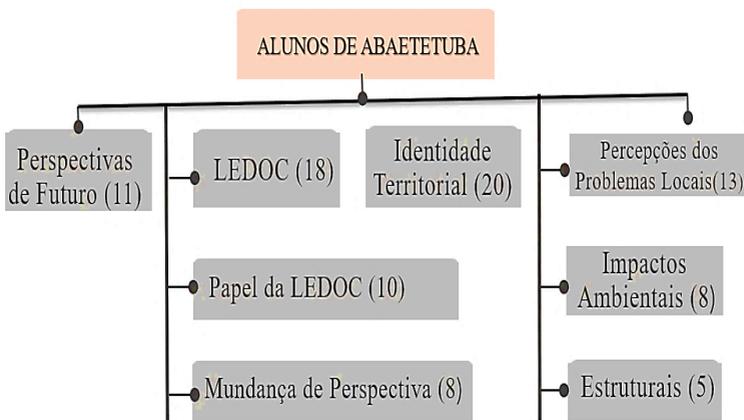
Comunidades	Município
PA 151 KM 4 Vila Murutinga	Abaetetuba
Rio Guajará de Beja	Abaetetuba
Comunidade do Rio Quianduba	Abaetetuba
Comunidade Ribeirinha Nossa Senhora de Nazaré do Rio Costa Marataúira – Ilhas	Abaetetuba
Comunidade Santo Antônio Rio Alto Paruru - Ilhas	Abaetetuba
Quilombo Rio Genipaúba	Abaetetuba
Comunidade do Rio Jaquarequara	Abaetetuba
Rio Maiauatá	Igarapé-Miri
Vila Santa Maria-Maratinga	Mojú
Comunidade Curuçá do Rio Ubá	Mojú

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Através de um questionário com 10 perguntas abertas, os participantes expressaram suas visões sobre as mudanças em suas comunidades, a influência da educação em suas identidades territoriais e suas expectativas para o futuro.

As categorias analisadas, junto as contagens de suas ocorrências, estão ilustradas na Figura 1.

Figura 1: Categorias de Análises e Frequência de Ocorrências



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), buscando identificar padrões, categorias e significados nas respostas. A pesquisa visa descrever a realidade das comunidades que enfrentam empreendimentos industriais e analisar como a formação na Licenciatura em Educação do Campo gera novas visões para seus habitantes.

Resultados e discussões

A diversidade de origens dos estudantes permite uma avaliação abrangente de como suas experiências e visões de mundo são afetadas pela interação com o território, especialmente frente aos desafios socioambientais que suas comunidades enfrentam. As informações correlatas através das respostas dos questionários permitiram a organização e classificação das análises dos dados nas análises do conteúdo temáticas a seguir.

Identidade, território e permanência futura

As respostas dos estudantes foram organizadas em 4 categorias principais: identidade territorial, LEDOC, problemas locais e perspectivas de futuro. Cada categoria reflete a relação dos estudantes com seus territórios de origem e as influências da formação acadêmica em suas percepções e trajetórias.

Identidade Territorial

Nos labirintos da memória, no árduo trabalho, na enunciação dos sujeitos, a identidade territorial se tece como um fio invisível que une o sujeito ao seu espaço de pertencimento. No contexto amazônico, essa relação não se dá apenas pelo espaço geográfico, mas pela vivência e

sobrevivência, por a terra cultivada, pelos rios que cortam as comunidades e pelo trabalho que vincula corpo e território. Os relatos dos estudantes, apresentam ocorrências que compõe a categoria identidade Territorial.

A comunidade do Rio Quianduba é de uma beleza incrível, um Rio muito acolhedor, [...] que uma das fontes de renda mais exercidas na comunidade é o açaí (Jaiane. Questionário, 2025).

Nela há presença de muitas culturas, Identidades, lugares de lazer, escola, igreja, o povo é bem receptivo, tem muitas lideranças, e sempre que é preciso, reivindica por meio dos movimentos sociais. A maioria da população se mantém da extração do açaí, da pesca (Eliceia, Questionário, 2025).

O que mais me traz significância da minha comunidade é as lutas, a fé e resistências que a população de nossa comunidade tem (Caroline, Questionário, 2025).

A agricultura e a Pesca (Francilene. Questionário, 2025).

Vamos implementar o acordo de pesca em nosso Rio, como uma forma de concretizar que o rio é fonte de alimento e vida (Edélsio. Questionário, 2025).

As percepções dos estudantes, mostram uma identidade territorial que possui diversas facetas, fundamentalmente na abundância natural do rio e do açaí, a cultura pulsante e a hospitalidade da comunidade, a batalha e a resiliência do território, as ocupações econômicas na agricultura e na pesca, além das iniciativas voltadas para o futuro, como o pacto de pesca. Esta identidade intrincada, que está profundamente conectada ao solo e às vivências coletivas, influenciam o cotidiano e as expectativas dos moradores, evidenciando a força da relação entre o coletivo e o ambiente que ocupam.

Essas percepções, concebem ao que descreve Houaiss (2015, p. 518), em que a identidade, encontra-se “como o conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo”, além de “consciência da própria personalidade”, e o “que faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra”, e ainda como “documento de identificação”.

Pereira (2016, p. 76), ainda relata que nesta perspectiva pessoas e grupos sociais vivem processos históricos em que se entrelaçam o “ser” herdado e o “vir a ser” em construção. Nascermos “sendo” e ao mesmo tempo “somos o que nos tornamos e salvo exceção, nos tornamos o que a cultura permite que venhamos a nos tornar”. Não só a cultura, mas as circunstâncias de vida, a classe social, a biografia, os dons e a criatividade de cada um, contribuem para a composição da identidade.

Em consonância com Haesbaert (2004) e Froehlich (2010), o conceito de território ultrapassa a simples definição física, incluindo interações sociais, cultura e história. Assim, a identidade territorial dos estudantes se revela como uma identidade social que é moldada pelo ambiente em que se vive, repleta de traços culturais, políticos e econômicos, e desenvolvida através do valor simbólico atribuído pelo indivíduo.

Os estudantes da LEDOC/UFPA em Abaetetuba, descendentes dos rios e da mata, percebem as mudanças que ocorrem em suas localidades. Sua identidade relacionada ao território é uma combinação de legado e decisão, sentimento de orgulho e apreensão. Embora a terra represente amor e ancestralidade, as transformações causadas pela poluição e pelo interesse econômico colocam em risco esse sentido de pertencimento, flutuando entre lembranças da juventude e o receio de um futuro insustentável.

Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)

As ocorrências sobre percepções sobre a LEDOC, foram organizadas em duas subcategorias analíticas, que expressam de maneira mais detalhada o “propósito da LEDOC”, com 10 ocorrências, e “mudança de perspectiva”, com 8 ocorrências. Essas subcategorias permitem compreender, respectivamente, como os estudantes

interpretam o papel social da licenciatura e de que maneira a formação acadêmica tem modificado sua visão sobre seus territórios e suas possibilidades de atuação neles, conforme descrito a seguir:

Do propósito da LEDOC:

É um curso de suma importância pelo fato de dialogar com a minha realidade e poder contribuir nas escolas que estão no campo com a realidade do dia-a-dia de quem mora na comunidade (Edélsio, Questionário, 2025).

Se propõe a estudar os fenômenos sociais da minha comunidade (Francilene, Questionário, 2025).

É um curso voltado extremamente as demandas pertencentes a área do campo, estradas, ilhas e ramais, envolvendo comunidades ribeirinhas e quilombolas (Elicécia, Questionário, 2025).

Na LEDOC é possível ter a concepção de um fortalecimento que permite valorizar a cultura local, histórias e práticas. Pois o curso traz alguns horizontes de como lidar com os desafios locais. (Caroline, Questionário, 2025).

A primeira subcategoria, “O Propósito da LEDOC”, evidencia que os estudantes reconhecem a licenciatura como um espaço de formação que vai além da docência, situando-se como um instrumento de valorização dos saberes locais, de fortalecimento da identidade territorial e de elaboração de estratégias para a permanência e o desenvolvimento das comunidades rurais. As falas demonstram que a formação recebida não é vista apenas como um meio de acesso ao conhecimento formal, mas como um processo que possibilita a leitura crítica da realidade e a construção de projetos pedagógicos e sociais que dialogam com as demandas das populações do campo.

Tais percepções coadunam com um dos desafios estabelecido no PPC- LEDOC, ao sublinhar a importância de destacar a importância e a real necessidade de formação de professores para atuarem na Educação do Campo, tal formação deve articular os saberes da experiência com os saberes produzidos nos diferentes ares do conhecimento científico, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da

docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem nas comunidades do Campo existentes nos municípios que compõem a região do Baixo Tocantins (UFPA, 2009 p.4).

A valorização da cultura local, a articulação dos saberes tradicionais com o conhecimento acadêmico e a capacidade de enfrentar os desafios estruturais do campo são elementos centrais da formação proporcionada pela LEDOC. A referida licenciatura, se fundamenta nos pressupostos teóricos da Educação do Campo, que compreende a educação como um direito vinculado às condições de vida e de trabalho das populações rurais, respeitando suas especificidades socioculturais, econômicas e ambientais (Arroyo; Caldart; Molina; 2009) e (Pires 2012).

Essa proposta pedagógica não apenas se diferencia da educação urbana, mas reivindica um modelo educativo próprio, pautado na realidade das comunidades camponesas, ribeirinhas e quilombolas, possibilitando que os sujeitos do campo sejam protagonistas do processo educativo. É válido lembrar que, a Educação do Campo é hoje símbolo da luta de uma classe que ao longo da história foi privada de determinados direitos, como o direito de uma educação de qualidade, de ter sua cultura e identidade respeitada, de ter seu modo de vida reconhecido, além de ter o direito de ter a educação no seu lugar e que leve em consideração as questões da realidade local.

De acordo com Pires (2012, p. 14), a Educação do Campo é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades.

Destaca-se que os estudantes da LEDOC estão sendo preparados tanto para a docência, quantos para atuarem de maneira ampla no

contexto educacional e social das comunidades rurais. Assim, a formação desses futuros educadores capacita-os para desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento local, no qual podem contribuir para a preservação dos saberes tradicionais, para a construção de metodologias pedagógicas contextualizadas, além da promoção de políticas públicas voltadas para as especificidades do campo.

A segunda subcategoria, “Mudança de Perspectiva”, revela como a experiência na LEDOC tem ampliado as possibilidades de interpretação dos estudantes sobre suas próprias trajetórias e sobre os espaços que habitam. Muitos relatam que, antes da licenciatura, percebiam suas comunidades apenas sob a ótica das dificuldades e da falta de oportunidades, enxergando a migração para os centros urbanos como um caminho inevitável.

Antes de ingressar no curso, sempre via minha comunidade com potencial de crescimento. Mas quando entrei de fato no curso vi muito além do que imaginava. Entre isso destaco a importância do movimento social (Edésio, Questionário, 2025).

Antes do curso não era dado o valor que damos hoje, antes tinha vergonha de dizer que era do sítio, porém com o curso essa visão mudou muito, hoje minha percepção de cuidar de levar a minha comunidade comigo em qualquer lugar que vou (Jaiane, Questionário, 2025).

Alguns colegas que sempre relatam que viam sua comunidade como um lugar simples e normal e após entrar no curso essa percepção mudou totalmente, passou-se a dar mais valor (Elicécia, Questionário, 2025).

Era um lugar ultrapassado e sem cultura e conhecimento. Eu queria sair da minha comunidade para buscar coisas melhores na cidade (Melry, Questionário, 2025).

As falas dos participantes indicam um processo de ressignificação do pertencimento territorial, no qual a LEDOC se apresenta como um “catalisador” para a revalorização dos espaços comunitários e das identidades. Neste sentido, o deslocamento simbólico que ocorre ao longo da formação acadêmica evidencia que a visão de mundo dos

estudantes é ampliada, permitindo-lhes reinterpretar sua relação com o território não apenas sob a perspectiva das dificuldades, mas também das potencialidades.

Esse fenômeno ilustra a concepção de espaço proposta por Lefebvre (2006), que pensa o espaço além de um conjunto de dados geográficos ou um suporte para a ação humana, o autor o concebe como uma construção social e simbólica resultante das relações que os sujeitos estabelecem com ele. Nas palavras de Lefebvre (2006, p. 70), “Os espaços de representação, vividos mais que concebidos, não constroem jamais à coerência, não mais que à coesão. Penetrados de imaginário e de simbolismo, eles têm por origem a história, de um povo e a de cada indivíduo pertencente a esse povo”.

No contexto da LEDOC, os estudantes deixam de perceber seus territórios apenas como lugares de ausência e privação e passam a compreendê-los como espaços produzidos e carregados de significados históricos, culturais e políticos. Nesta perspectiva, o território, portanto, não é um cenário fixo, mas um campo de disputas, no qual se inscrevem as lutas pelo reconhecimento, pela permanência e pela valorização dos saberes locais.

Vale destacar, que a ressignificação do conceito de pertencimento, segundo Massey (2008), demonstra a natureza dinâmica do espaço, que é moldado por interações sociais. Os estudantes da LEDOC, em vez de verem suas comunidades como separadas, veem-nas como ambientes em constante mudança, repletos de possibilidades a serem aproveitadas. Essa percepção possibilita que eles reanalisem suas trajetórias e desafiem estigmas, convertendo histórias de vulnerabilidade em relatos de força e resistência, conforme ilustrado pelas declarações dos estudantes Jaiane e Maria.

A migração para os centros urbanos, conforme o desejo exposto pela estudante Melry, no quadro acima, antes era percebida como um caminho inevitável, passa a ser questionada à medida que os estudantes ampliam suas referências e compreendem que o desenvolvimento não precisa ser sinônimo de deslocamento. Como concebe Lefebvre (2006), a experiência do espaço envolve três dimensões interconectadas: o espaço percebido (a materialidade da comunidade), o espaço concebido (as representações e discursos sobre esse espaço) e o espaço vivido (as experiências e práticas cotidianas dos sujeitos nesse território).

Conforme esta perspectiva, o que a LEDOC possibilita é justamente a reconfiguração dessas três dimensões, na medida em que os estudantes passam a elaborar novas formas de representação de seus territórios, resgatando elementos que antes eram invisibilizados e fortalecendo práticas que reafirmam o pertencimento.

Percepções dos Problemas Locais

Nesta subseção, foram subcategorizadas 8 apontamentos que indicam a percepção dos estudantes sobre os “impactos ambientais” em suas comunidades e 5 ocorrências que indicam “problemas estruturais”. Algumas dessas ocorrências são descritas a seguir (Quadro 2):

Quadro 2: Percepção principais problemas locais

Impactos Ambientais	Problemas estruturais
Os grandes empreendimentos instalados (Francilene, 2025).	A vila onde eu moro, é uma das vilas mais esquecidas pelas autoridades governamentais (Claudiana, 2025).
Uns dos principais desafios é o fechamento de nosso Rio onde banha 10 comunidade e hoje está sendo tomado por uma planta aquática que ainda não sabemos (e sabemos) de onde de fato está surgindo	O povo ribeirinho ainda é muito marginalizado, é necessário segurança, condições de trabalho e vários fatores, infelizmente o açaí predomina na comunidade e isso gera uma mão de obra

isso. Temos grandes empreendimentos as margens do rio (Edélsio, 2025).	barata e uma carga de trabalho extremamente pesada (Jaiane, 2025).
A falta de água potável para beber para a nossa comunidade consumir o nosso Riu Jaquarequara está contaminado e poluído. E prejudica a saúde das crianças principalmente, com problemas na pele (Melry, 2025).	Falta de segurança pública, pois quem faz essa segurança são os próprios moradores, a falta de saneamento básico (Eliceia, 2025).
A falta de respeito com a nossa comunidade, balsas e barcos grandes passando no rio e quebrando pontes, querendo fazer passagens de navios e destruindo nossas riquezas que são os nossos rios. Além de tudo, temos problemas com poluições (Fabiana, 2025).	[...] a desvalorização da farinha de mandioca, feita com tanto esforço e trabalho braçal exaustivo [...] (Claudiana, 2025).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os relatos descrevem contradições que atravessam os territórios nos quais os estudantes pertencem, revelando uma relação tensa entre a permanência e as pressões externas que reconfiguram os espaços rurais amazônicos. Como aponta Lefebvre (2006), o espaço não é um dado neutro ou passivo, mas um produto social, continuamente moldado pelas relações de poder, pelas práticas cotidianas e pelos discursos que determinam o que deve ou não ser valorizado em um determinado território.

A partir dos discursos dos estudantes participantes desta pesquisa, percebe-se que em suas comunidades, os impactos ambientais e os problemas estruturais evidenciados não são apenas dificuldades isoladas, mas sintomas de uma disputa territorial mais ampla, na qual o avanço de grandes empreendimentos produtivos e a ausência de políticas públicas consolidam processos históricos de expropriação e marginalização das populações tradicionais.

Nesta perspectiva, Porto-Gonçalves (2006), destaca que a Amazônia tem sido historicamente tratada como um espaço a ser explorado e transformado em função de interesses econômicos externos, muitas vezes em detrimento das populações que habitam a região. Essa lógica, segundo o autor, não se restringe apenas à apropriação dos recursos naturais, mas também envolve um processo de desterritorialização dos saberes e modos de vida locais, impondo novos arranjos produtivos que frequentemente resultam em degradação ambiental e precarização das condições de trabalho.

Além disso, essas percepções se alinham à ideia de Lefebvre (2006), de que o espaço concebido - aquele planejado e representado pelas elites e pelo Estado - frequentemente se impõe sobre o espaço vivido, ou seja, sobre as experiências concretas e as práticas cotidianas dos sujeitos que habitam um determinado território; e à ideia de Porto-Gonçalves (2006), de que a precarização das condições de vida no campo não é um fenômeno casual, mas parte de um projeto histórico de marginalização das populações tradicionais, no qual a ausência de políticas estruturantes reforça a lógica da expropriação, como observado no relato de Claudiana no Quadro acima.

Perspectivas de Futuro

Nessa categoria, as percepções de futuro dos estudantes, indicam que, como a LEDOC atuou no fortalecimento de suas identidades territoriais ressignificando as percepções sobre suas comunidades, havendo uma vontade de permanecerem e expectativa de permanecerem nas comunidades, mas há também uma incerteza sobre as oportunidades de trabalho, como podemos observar nas transcrições abaixo:

Imagino ser professora em meu território ou até mesmo gestor de escola, se não poder ser nenhum desses dois, continuarei a ajudar e repassando meus conhecimentos adquiridos dentro da universidade, ajudando assim minha comunidade a progredir (Maria, Questionário, 2025).

Ter oportunidade de emprego para nossa área que estamos se formando, essa é uma das lutas q vamos enfrentar para conseguir melhoria e ensino de qualidade para nossas comunidades (Claudiana, Questionário, 2025).

Pretendo desempenhar um papel de professor no território, para contribuir com a minha comunidade (Melry, Questionário, 2025).

Pretendo voltar como professor e poder de fato fazer uma educação, mas qualificada com base no que estudei levando em consideração a realidade dos meus antepassados e em especial do que é vivido no dia das pessoas que realmente habitam na comunidade (Edélsio, Questionário, 2025).

Minha ideia é de retornar a minha comunidade é ser uma professora da escola do campo (Cleuziane, Questionário, 2025).

A categoria em análise somou 11 ocorrências, evidenciando que, para a maioria dos estudantes, a permanência no território é um projeto consciente e uma estratégia de fortalecimento das comunidades rurais. As falas apontam que a LEDOC além de proporcionar a formação acadêmica, também consolidou o compromisso dos licenciandos com suas comunidades, incentivando a atuação local como professores, gestores e agentes de transformação social. O desejo de permanecer é acompanhado por uma percepção ampliada das possibilidades que a docência e a valorização dos saberes locais podem oferecer ao desenvolvimento territorial, reafirmando a importância da educação na construção de um futuro sustentável para esses espaços.

Embora pesquisas (Abramovay, 1998; Weisheime, 2009; Castro, 2012; Carvalho; Cogo, 2023; Souza; Brandão; Vetura, 2023), indiquem que a migração do campo para a cidade se torna uma prática crescente entre os jovens, os estudantes da LEDOC/UFPA concebem o oposto. Para esses estudantes, a educação serve não como um meio de sair de suas

localidades, mas como uma forma de estabelecer raízes e fortalecer suas comunidades.

Os estudantes da LEDOC/UFPA, aspiram a ficar na área rural, mas são conscientes da dúvida sobre a necessidade de mão de obra, mesmo com a sua formação acadêmica. Essa questão revela a frustração histórica concebidas nas diretrizes públicas para o campo, onde o diploma acadêmico não assegura, necessariamente, uma posição no mercado de trabalho. Contudo, esses estudantes se opõem à migração para zonas urbanas e buscam oportunidade em suas localidades, confirmando a viabilidade da vida rural.

Considerações finais

A pesquisa revela a conexão fundamental entre a identidade do território e a aspiração por um futuro estável entre os estudantes da LEDOC/UFPA em Abaetetuba-Pará. A identidade territorial, que é complexa e formada por fatores como recursos naturais, cultura, resistência e práticas econômicas, impacta de forma significativa as decisões e planos de vida dos estudantes. A formação oferecida pela LEDOC/UFPA é essencial nesse contexto, fortalecendo a identidade territorial, valorizando conhecimentos locais e expandindo a percepção sobre as possibilidades do território.

Os dados mostram que a vontade de permanecer no território é um anseio compartilhado entre os estudantes, motivado por uma identidade territorial sólida e a confiança nas capacidades de suas comunidades. A LEDOC/UFPA, ao fomentar uma nova compreensão de pertencimento e incentivar a elaboração de projetos de vida conectados ao território, ajuda na formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento local.

Embora haja um forte desejo de permanecer, os estudantes são conscientes das incertezas em relação às oportunidades de emprego em suas comunidades. A carência de políticas públicas que opõem a fixação de jovens qualificados nas áreas rurais e a desvalorização do conhecimento tradicional são questões que precisam ser abordadas. A pesquisa destaca a urgência de iniciativas que integrem a formação acadêmica com a inserção profissional, assegurando que a aspiração de permanência se transforme em projetos de vida viáveis.

Este estudo enriquece a discussão sobre o papel da identidade territorial na formulação de planos de vida e na intersecção entre formação e desenvolvimento rural. Ao descrever as percepções e expectativas dos estudantes, a investigação ressalta a capacidade de processos formativos em fortalecer a conexão com o território, promovendo a possibilidade de permanência na zona rural.

Portanto, defende-se que é crucial que as políticas públicas voltadas para a educação do campo levem em conta a importância da identidade territorial e a necessidade de criar oportunidades para que os jovens possam desenvolver suas trajetórias em suas comunidades. A integração entre educação, pesquisa e extensão, o engajamento com as comunidades e a valorização de saberes locais são fatores essenciais para a construção de um futuro próspero nas áreas rurais da Amazônia.

Referências

- ABRAMOVAY, R. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: UNESCO, 1998.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, M. F. de; COGO, F. D. Projetos de futuro das juventudes nas comunidades rurais no município de passos-mg. **Terra fome e poder: desafios para o rural contemporâneo**. Disponível em: < <https://redesrurais.org.br/artigos/artigo-19b7f602630823e97328f19b33a3d3da0f66abbe-arquivo.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CASTRO, E. G. (2012). Juventude do Campo. In R. Caldart et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo** (p. 437–444). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

FEARNSIDE, P.M. Deforestation of the Brazilian Amazon. In: H. Shugart (ed.) **Oxford Research Encyclopedia of Environmental Science**. Oxford University Press, New York, USA, 2017. doi:10.1093/acrefore/9780199389414.013.102.

FERREIRA, R. M. **Impactos ambientais causados pelas atividades do complexo minerometalúrgico de Barcarena na comunidade ribeirinha do rio Guajará de Beja, Abaetetuba-PA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

FLORES, M. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento—uma visão do estado da arte. **Territórios com identidade cultural**. Rimisp 200. Aniversário, 2006.

FROEHLICH, J. M. **Identidades e Desenvolvimento Territorial** - Estudo prospectivo de po-tencialidades a partir da noção de Indicação Geográfica. Relatório Técnico de Pesquisa. Edital MCT/CNPq 15/2007 - Universal, 2010.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: edUERJ, 1999. p. 169 –190.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

INPE. (2020). **Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite**. Disponível em: <<http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão, 2006.

LITTLE, Paul Elliot. **Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global**. *Tellus* 2 (3): 33-52, 2002.

Massey, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

OLIVEIRA, R. Bomba prestes a explodir: Barcarena, no Pará, vira novo polo de gás natural. **Pública**, [S. l.], 2 jul. 2024. Disponível em:< <https://apublica.org/2024/07/bomba-prestes-a-explodir-barcarena-no-para-vira-novo-polo-de-gas-natural/>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PEREIRA, M. I. **As identidades, as relações com os sujeitos e suas práticas sociais**. *Diaphonía*, e-ISSN 2446-7413, v. 2, n. II, 2016.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 107, pp. 63-90, 2015.

SOUZA, S. C. de; BRANDÃO, A. A. P.; VENTURA, H. M.. Expectativas: O contexto da juventude rural no Brasil. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/41391>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Abaetetuba: UFPA, 2009. Disponível em:< <https://cubt.ufpa.br/publicacoes/documento/PPC-Ed-do-Campo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2025.

WEISHEIMER, N. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese de doutorado em Sociologia. UFRGS, 2009.

SAÚDE E SOCIEDADE

Ao investigar as complexas interações entre **saúde e sociedade**, nesse eixo os estudos fornecem insights valiosos para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes e intervenções culturalmente sensíveis. A abordagem colaborativa, que envolveu os pesquisadores e comunidades tradicionais, garante um olhar de movências contribuindo para a promoção da saúde e bem-estar de forma equitativa e sustentável na Amazônia Paraense.

A investigação publicada sob o título “**Memórias da hanseníase: vulnerabilidades e resiliência na velhice em Santo Antônio do Prata**”, de Eduarda Rabelo Ramos, Carlos José Trindade da Rocha, Eula Regina Lima do Nascimento e João Batista Santiago Ramos, revela, por sua vez, a força e resiliência de pessoas idosas afetadas pela hanseníase, destacando sua autonomia e capacidade de adaptação, apesar das adversidades. A pesquisa também evidenciou a importância do apoio social, a persistência do estigma e a necessidade de políticas públicas que garantam acesso à saúde, educação e suporte. Ao dar voz a essas memórias, o estudo buscou desconstruir preconceitos e promover a inclusão, contribuindo para a formulação de políticas públicas que promovam equidade e respeito aos direitos humanos.

Jernê Silva de Araújo e João Batista Santiago Ramos e Carlos José Trindade da Rocha, no texto “**Mal-estar docente: estresse, identidade e desafios na educação inclusiva**”, avaliam os níveis de estresse em 15 professores que trabalham com Educação Especial Inclusiva, utilizando o ISSL. Concluem que a maioria dos professores estão em fase de resistência, enquanto outros em fase de exaustão. Os resultados demonstram a importância do ISSL para identificar e avaliar o estresse, ressaltando a necessidade de atenção à saúde mental desses profissionais.

19

MEMÓRIAS DA HANSENÍASE: VULNERABILIDADES E RESILIÊNCIA NA VELHICE EM SANTO ANTÔNIO DO PRATA

Eduarda Rabelo Ramos

Carlos José Trindade da Rocha

Eula Regina Lima do Nascimento

João Batista Santiago Ramos

Introdução

A hanseníase, doença infecciosa crônica causada pelo *Mycobacterium leprae*, carrega consigo um histórico de estigma e exclusão social que transcende os aspectos clínicos da enfermidade. No Brasil, a política de isolamento compulsório de pessoas acometidas pela doença, vigente por décadas, deixou marcas profundas na vida de milhares de indivíduos, configurando um processo de desterritorialização forçada e violação de direitos humanos. A Vila Santo Antônio do Prata, no município de Igarapé-Açu, nordeste do Pará, é um exemplo emblemático dessa realidade, tendo sido palco da implementação de uma colônia agrícola para hansenianos no início do século XX.

A história da Vila do Prata entrelaça-se com a trajetória de seus moradores, em especial os idosos, que carregam em suas memórias as marcas do isolamento, do preconceito e da luta pela sobrevivência. Suas narrativas, muitas vezes silenciadas, revelam as complexas relações entre saúde, memória e direitos humanos, evidenciando a persistência do estigma e a necessidade de ações que promovam a reparação e a inclusão social.

Este artigo tem como objetivo analisar as memórias e vivências de pessoas idosas residentes na Vila Santo Antônio do Prata, buscando

compreender como a experiência da hanseníase e o processo de desterritorialização impactaram suas vidas e suas relações com a comunidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com sete participantes, buscando aprofundar a compreensão sobre suas trajetórias de vida, suas percepções sobre o envelhecimento e os desafios enfrentados no cotidiano.

As análises realizadas revelaram a força e a resiliência dessas pessoas, que apesar das adversidades, demonstram autonomia e capacidade de adaptação. A pesquisa também evidenciou a importância da rede de apoio social, a persistência do estigma e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à saúde, educação e suporte social para essa população.

Ao dar voz a essas memórias quase silenciadas, este estudo busca contribuir para a desconstrução de preconceitos e para a promoção da inclusão social de pessoas afetadas pela hanseníase, reconhecendo sua dignidade e valorizando suas experiências de vida. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar a formulação de políticas públicas e ações sociais que promovam a equidade e o respeito aos direitos humanos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e estigma.

Especificações da Vila do Prata

A localidade Vila do Prata, em sua origem, consistia em um território ocupado por índios Tembé/Tenetehara, grupo de língua Tupi-Guanari, que se instalou às margens do rio Maracanã e seus afluentes, dentre os quais encontrava-se o rio Prata. Configurou-se como uma região partilhada por um mocambo, um núcleo colonial de índios, uma colônia agrícola para Hansenianos, e atualmente, caracteriza-se como uma vila habitada por moradores variados, sem estereótipos específicos (Brigida, 2018).

Isto corrobora com a narrativa de um morador idoso da vila e participante da pesquisa, denominado Girassol.

O prata antes de ser colônia ele era aqui uma vila agrícola, morava os índios Tembê e alguns agricultores, eles tinham uma grande produção, a produção deles era comprada pelo governo, é quando o governador do Pará resolveu trazer pra cá os capuchinhos, eles eram do maranhão, então ele entrou em contato, e, queria que eles viessem aqui catequizar, botar ordem na casa, então vem os capuchinhos pra cá e aqui eles começam um trabalho de evangelização e ao mesmo tempo um trabalho de agricultura (Girassol, Entrevista, 2022).

Pela narrativa podemos inferir que a Colônia do Prata é uma Vila de moradores que apresenta realidade culturalmente diferenciada, marcada pela experimentação dos efeitos sociais do sofrimento decorrentes de políticas coloniais na Amazônia. Em seguida o mesmo relata como ocorreu o processo para que a atual Vila Santo Antônio do Prata tenha sido transformada inicialmente em uma Colônia de Hansenianos, relatando que:

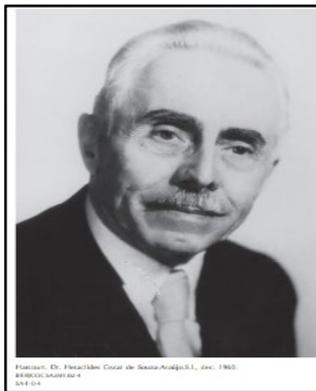
“[...] em Belém funcionava o leprosário no Guamá, o Tucunduba. [...] O preconceito, o pavor que tinha da doença, como a cidade estava expandido crescendo, não ficava legal ter um leprosário no centro da cidade, então eles queriam um local bem afastado. [...] O secretário de saúde da época veio fazer essa visita aqui, que nessa altura era conhecido como instituto agrícola do Prata, então quando ele chega aqui ficou encantado pelo lugar, lugar plano, cheio de muita vegetação, igarapés. [...] Então ele se agradou demais, imediatamente ele telegrafou para esse governador dizendo que tinha encontrado o lugar ideal para fazer o hospital de hansenianos” (Girassol, Entrevista, 2022).

O objetivo da criação do leprosário era a internação obrigatória de toda pessoa acometida pela hanseníase. A localidade até hoje é conhecida também como Colônia do Prata, pois a ideia dos governantes à época era estabelecer hospitais do tipo colônia agrícola em todos os estados brasileiros. A instituição paraense funcionou até o fim da

década de 1970, passando a ser a Vila Santo Antônio do Prata, no município de Igarapé-Açu, no Nordeste do Pará.

Nesse período é importante destacar Heráclides Cesar de Souza Araújo (Figura 1), formado em farmácia pela Escola de Ffarmácia de Ouro Preto em 1912 e em medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, além de ingressar no curso de Aplicação do Instituto Oswaldo Cruz, especializando-se posteriormente em dermatologia na Faculdade de Berlim, onde explanou um trabalho sobre lepra no contexto brasileiro. Pois, foi este que inaugurou o Hospital Lazaropólis do Prata e ofereceu assistência para esse público, quando chegou ao estado do Pará na função de Chefe do serviço de saneamento (Fundação Oswaldo Cruz, 2010).

Figura 1: Heráclides Cesar de Souza



Fonte: Inventário de Souza Araújo.

A partir daí a Colônia do Prata passou a ter um funcionamento próprio e se tornou um lugar constituído apenas por pessoas que apresentavam a doença e alguns funcionários sadios, que residiam na Vila do Km 18, que surgiu diante dessa configuração. Acerca disto, o participante Girassol descreve:

“[...] então o 18 foi formado em dependência daqui, com a criação aqui do Prata, eles tiraram o pessoal daqui e povoaram o 18. [...] Aqui tinha uma rede de

trabalho, por exemplo o corpo de enfermagem formado por pessoas daqui mesmo, hansenianos que estavam em perfeito estado, eles selecionavam vinte pessoas pra trabalhar no corpo de enfermagem, ai vinha um enfermeiro sadio lá de Belém para capacitar essas pessoas, a fazer curativo, aplicar injeção, tratar dos hansenianos. Tinha por exemplo, para manter a ordem, a polícia interna, que também era formado por hansenianos com estrutura física que podia né? Geralmente era vinte, tinha o delegado, escrivão, tinha tudo, tinha o xadrez". Nesse aspecto, a imagem abaixo ilustra como era a organização arquitetônica no período acima mencionado (Girassol, Entrevista, 2022).

Após esse período, já com o avanço na medicina e surgimento de formas de tratamento para a doença, a Colônia do Prata (Figura 2), passou por um processo de abertura, onde começou a chegar novos moradores, incluindo pessoas que não apresentavam a Hanseníase, ficando cada vez mais habitada e a doença pouco a pouco sendo reduzida entre a população local, chegando até a configuração atual, onde residem nesta localidade, atualmente denominada como Vila Santo Antônio do Prata, a parcela majoritária de pessoas sem o referido diagnóstico.

Figura 2: Antiga organização arquitetônica da Vila Santo Antônio do Prata.



Fonte: Inventário de Souza Araújo (1930).

A Vila Santo Antônio do Prata nos dias de hoje, encontra-se mais habitada, ainda com construções históricas, em sua maioria inativadas e depredadas, apresentando pavimentação asfáltica na avenida principal e muitas casas novas construídas e estruturas como quadra poliesportiva, praça, que foram recentemente reformadas. Conforme demonstrado na figura 3, abaixo onde é possível observar a organização arquitetônica atual da vila através de um registro imagético panorâmico aéreo.

Figura 3: Organização arquitetônica atual da Vila Santo Antônio do Prata.



Fonte: os autores (2024).

É possível reconhecer a importância deste lugar para a história do Pará e para a saúde, pois pode-se inferir que a sua existência no formato atual de ocupação, ocorreu devido ao avanço das ciências biológicas e da saúde, que possibilitaram uma mudança no panorama da Hanseníase no Brasil.

Os moradores dessa localidade, em especial as pessoas idosas, carregam em suas memórias marcas de um período de aprisionamento e preconceito, que muitas vezes os tornam ainda mais silenciados perante suas necessidades elementares. O que evidencia a relevância desse estudo como “boca de ferro”, um dos nomes dados popularmente

a rádio local nos dias de hoje, desses indivíduos perante a comunidade científica e possível poder público.

Especificações sociodemográficas das pessoas idosas

Em contraposição a uma visão que generaliza os aspectos do envelhecimento humano, são explanadas as especificações sociodemográficas dos participantes da pesquisa, desvelando os seus lugares e a potência dos seus discursos como contributos para a sociedade. Nesse sentido, durante a coleta de dados, as informações foram sistematizadas visando obter uma visão panorâmica do perfil socioeconômico dos participantes, de modo que se destacaram os seguintes aspectos: sexo; idade; estado civil; escolaridade; etnia; a presença ou ausência de deficiência; constituição familiar; renda familiar mensal; e tipo de residência, compondo o quadro 1.

Quadro 1 - Perfil social dos participantes da pesquisa

IDOSO(A)	IDADE (ANOS)	SEXO	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDADE	ETNIA DECLARADA	
Violeta	62	F	Viúva	Fund. Incompleto	ND*	
Dália	66				Parda	
Açucena	76		União Estável			
Magnólia	ND*					Solteira
Hortência	68		Viúva			
Acácia	73		M		União Estável	Sup. Completo
Girassol	71					

*ND = Não declarada

Fonte: os autores (2024).

Os dados permitem observar, que as pessoas idosas estão em uma faixa etária no intervalo entre 62 (sessenta e dois) até 76 (setenta e seis) anos de idade, sendo 6 (seis) do sexo feminino e 1 (um) do masculino. Identificando-se que entre as mulheres, 5 (cinco) são viúvas, 1 (uma) em união estável e 1 (uma) solteira. As mulheres com baixo grau escolaridade ou analfabeta; 2 (dois) se autodeclararam pretos e os demais pardos.

A predominância de mulheres (90%) em relação aos homens participantes da pesquisa,

Segue a tendência apresentada nos diversos estudos e nas pesquisas de base populacional sobre envelhecimento. Segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, para cada 100 mulheres idosas, existem 78,6 homens idosos.

O IBGE ressalta ainda que essa lógica se mantém na perspectiva do envelhecimento, em que em 2016 obteve-se em todos os grupos etários a partir dos sessenta anos de idade, um quantitativo de mulheres superior ao de homens, tendo essa mesma projeção para 2030, conforme ilustra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Percentual/Perspectiva da população idosa do Brasil (2016/2030).

GRUPO ETÁRIO	2016			2030			
	Total %	Mulheres	Homens	Total %	Mulheres	Homens	
TOTAL	12,11	6,76	5,35	TOTAL	18,62	10,31	8,31
60 a 64	3,93	2,09	1,84	60 a 64	5,18	2,72	2,46
65 a 69	2,97	1,61	1,36	65 a 69	4,51	2,42	2,09
70 – 74	2,07	1,16	0,91	70 – 74	3,51	1,93	1,58
75 – 79	1,46	0,85	0,61	75 – 79	2,49	1,42	1,07
80 – 84	0,91	0,55	0,36	80 – 84	1,55	0,92	0,63
85 – 89	0,49	0,31	0,18	85 – 89	0,81	0,51	0,30
90 a mais	0,28	0,19	0,09	90 a mais	0,57	0,39	0,18

Fonte: IBGE (2016).

A partir desses dados, e associado à minha experiência como profissional de saúde atuante dentro de uma UBS, é possível constatar que as mulheres estão mais presentes nesses espaços de atenção básica, pois demonstram uma preocupação com os cuidados em saúde maior que os homens. Cabe destacar, o aspecto da construção histórica de homens e mulheres na sociedade, visto que há tempos atrás o homem tinha o papel de ser o provedor da casa, aquele que possuía a força para o trabalho não priorizando os aspectos referentes a saúde, enquanto a mulher tinha a obrigação de exercer os cuidados com o lar e a família (filhos e marido) bem como desenvolver seu autocuidado.

Esse autocuidado delineado nas últimas décadas, reflete em dados atuais que apontam o aumento da expectativa de vida das mulheres em relação aos homens, pois enquanto, a expectativa de vida dos homens passou de 72,8 anos para 73,1 anos, a das mulheres passou de 79,9 anos para 80,1 anos de idade (IBGE, 2020).

Nesta direção, um elemento prejudicial para a longevidade refere-se ao baixo nível de escolaridade. Nessa análise obteve-se a informação de que 90% das mulheres entrevistadas, possuem o ensino fundamental incompleto e 10% encontrava-se em situação educacional de analfabetismo, em contrapartida ao fato de que o único homem entrevistado possuía maior nível de escolaridade (ensino superior completo), fato este pode estar ligado a construção histórica do ser mulher e ser homem dentro da sociedade.

Acerca dessa construção histórica Simone de Beauvoir (1980) em sua obra “fatos e mitos”, propõe uma genealogia do ser mulher considerando a questão do que fez da mulher o “outro”, dessa forma a mulher estranha a si mesma, pois é constituída como o outro do homem, sendo nessa perspectiva um ser inessencial e inautêntico. Conseguindo ser vista através de olhar do patriarcado, visualizada como tudo aquilo que o homem não pode ser. Diante desse olhar, se constroem diversos mitos sobre o ser mulher no mundo, que reflete em sua situação atual no meio social onde viveu e vive sob todas as formas de opressão.

Em nosso entendimento, essa situação colabora para a negação de múltiplos direitos, como o direito à educação das mulheres, que se deve a propagação da concepção opressora de sociedade de que estas não necessitavam ter altos níveis de escolaridade, visto que a formação escolar tinha como objetivo formar donas de casa, aptas a execução de tarefas domésticas e cuidados com a família, de modo que o papel de

estudar e trabalhar fora do contexto residencial para garantir o sustento da casa, cabia ao homem (Lobato; Lobato, 2018).

No entanto, diante da mudança de concepções sociais e do papel da mulher, em especial da mulher idosa, marcada por “gessos” históricos, foram se criando novas possibilidades e ampliando o acesso à educação para essa população, garantidos em bases legais, em conferências nacionais, bem como a partir de programas como a Universidade Aberta da Terceira Idade, que objetiva contribuir para o aumento dos níveis de saúde física, mental e social de pessoas idosas.

Nesse contexto, destaca-se o Programa de Educação e Trabalho com Pessoas Idosas (GETI), que existe a 24 (vinte e quatro anos) na Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Castanhal) e articula ensino, pesquisa e extensão, através do legado Freireano da Pedagogia da Autonomia, com o intuito de promover a ressignificação da vida da pessoa idosa, aumentando a escolaridade e qualidade de vida desse público (Nascimento, 2019).

Essas novas possibilidades de obtenção de conhecimentos para as pessoas idosas, corrobora para números atuais com crescente participação das mulheres no engajamento à pesquisa, no ingresso nas universidades, demonstrando mudanças no seu papel social, que atualmente encontra-se mais “livre”, apesar de muitas dificuldades ainda presentes devido ao machismo estrutural, para estar nos mais diversos contextos, tais como o educacional e de trabalho. Ressalta-se que muito há para evoluir nesse âmbito, pois a garantia dos Direitos Humanos deve ser efetivamente sustentada para essa parcela populacional.

Esses resultados elencados, também pode ser explicada pelo motivo de que a maioria das mulheres entrevistadas viveram o período da Colônia de Hansenianos, onde as oportunidades de estudo para toda a população eram restritas e a educação era limitada e ofertada por

membros da igreja, não sendo possível que os mesmos saíssem desse território para obtenção de estudos avançados, devido ao isolamento social que demandava a doença em razão da ausência de terapêutica medicamentosa nesse período.

O participante Homem, denominado Girassol pode ser considerado uma exceção nesse período, pois a ele a educação também foi limitada, mas por fatores subjetivos e de relacionamentos interpessoais na comunidade, buscou novos saberes fora desse contexto, quando a Colônia foi se abrindo para relações externas, já diante do avanço da medicina e farmácia em relação a Hanseníase.

O último aspecto social analisado diz respeito a cor da pele, sendo que 42,85% se autodeclararam pretos; 42,85% se denominaram pardas e 14,3% não declarou. Este cenário ilustra uma pluralidade étnico-racial na Vila, com a descendência de diversos povos: brancos, negros e índios. Logo, o fato das pessoas idosas se autodeclararem pretos e pardos, possui uma relação à miscigenação entre os povos que ocuparam historicamente o território. Os quais reafirmam a sua identidade, não se percebendo negação ou preconceito racial.

Quanto as especificações de deficiência, constituição familiar; renda mensal; e tipo de residência os resultados são ilustrados no quadro 2.

Quadro 2: Aspectos pessoal e econômico dos participantes da pesquisa.

IDOSO(A)	DEFICIÊNCIA	CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	RENDA MENSAL	TIPO DE RESIDÊNCIA
Violeta	SIM	1	> 1 Salário	Própria
Dália	SIM	1	> 1 Salário	
Acácia	SIM	1	> 1 Salário	
Açucena	NÃO	1	Até 1 Salário	
Magnólia	SIM	2	Até 1 Salário	
Hortêncina	NÃO	1	> 1 Salário	
Girassol	SIM	2	> 1 Salário	

Fonte: os autores (2024).

Os dados em tela expõem que aproximadamente 71,5% das pessoas idosas possuem deficiência, sendo estas sensoriais, físicas e/ou funcionais, algumas como consequência da Hanseníase ou comprometimentos neurológicos. Relacionando aos resultados de que 60% dos idosos pesquisados residem sozinhos, constata-se a presença da resistência e da capacidade de resignificação de suas limitações, para uma manutenção com autonomia e independência no desempenho de suas ocupações e sobrevivências cotidianas

Observa-se, que a presença de deficiências não compromete significativamente o nível de independência dessas pessoas idosas, apesar do suporte familiar mínimo ou inexistente. Isso é corroborado pelos avanços tecnológicos que facilitam o desempenho ocupacional dos indivíduos, tais como os recursos de tecnologia assistiva, a exemplo dos dispositivos de auxílio para a mobilidade (cadeira de rodas, andadores, muletas, entre outros), capazes de possibilitar que uma pessoa com amputação de Membro Inferior, como a idosa Violeta possa viver sozinha e funcionalmente independente dentro de sua residência.

Corroborando com resultados anteriores, das 4 (quatro) idosas viúvas, que não apresentam nenhuma parceria conjugal afetiva atualmente, com filhos que residem distantes ou até mesmo em casas diferentes dentro da comunidade, foi possível identificar uma falta de apoio familiar, todavia, percebeu-se em alguns casos, uma rede de apoio solidária entre os idosos, que cuidam uns dos outros, a exemplo da idosa Dália que oferecia cuidados à idosa Acácia.

No que concerne as relações humanas construídas pelas pessoas idosas, Dália faz o seguinte relato: “*É vivendo e morrendo só” minha filha*”, demonstrando compreensão acerca do ciclo natural da vida no movimento dialético do viver e do morrer, além de demonstrar certo

descontentamento com um sorriso discreto, um olhar baixo e alguns segundos de silêncio.

Percebe-se o discernimento de que viver solitariamente era algo que fugia de suas escolhas, mas precisava se adequar a essa realidade, a palavra “só” remontou as angústias, dores e adoecimentos que não são compartilhados com a família, amigos e não encontram suporte imediato da comunidade, visto que Dália relatou que em muitos momentos não foi bem tratada nem mesmo pela médica ao visitar a UBS da Vila do Prata.

Nesse cenário, parece haver uma ruptura à diretriz do Acolhimento estabelecido pela Política Nacional de Humanização (PNH) para a Atenção Básica em Saúde, que preconiza a inclusão dos usuários para o aprimoramento dos serviços, objetivando a redução das filas, hierarquização dos riscos e possibilitar o acesso aos demais níveis de atenção em saúde. Destaca-se o acolhimento como uma escuta qualificada, que prioriza as queixas dos usuários e garante os devidos desdobramentos para o caso, o que se reflete em respostas ofertadas na própria UBS ou direcionadas de forma ética e resolutiva, assegurando o acesso do usuário aos seus direitos (Nilson, 2017).

Pelo viés econômico, verifica-se que em média 71,5% das pessoas idosas possuem renda mensal superior a um salário mínimo e 28,5% apresenta renda de até um salário mínimo, de modo que, esses valores são provenientes de aposentadorias variadas, que em sua totalidade possuem residência própria, tendo o seu direito à moradia contemplado pelo Estatuto da Pessoa Idosa. A maioria dessas rendas são provenientes de benefícios sociais garantidos pela seguridade social.

Segundo Martins (2011), seguridade social trata-se de um conjunto de princípios, regras e instituições destinados a consolidar um sistema de proteção social para os indivíduos que tenham dificuldade de prover as

suas necessidades mais básicas, bem como de suas famílias, constituído por ações dos Poderes Públicos e da sociedade, buscando garantir os direitos relacionados a saúde, previdência e assistência social.

De um modo geral, as pessoas idosas deste estudo, apresentam o perfil de indivíduos em sua maioria do sexo feminino, com baixa escolaridade, que residem sozinhos, possuindo renda superior a um salário mínimo e com residência própria.

Considerações finais

Esta pesquisa revelou a força e a resiliência de idosos, predominantemente mulheres, que apesar de desafios como baixa escolaridade, deficiências e isolamento social, demonstram autonomia e capacidade de adaptação. A história da Vila Santo Antônio do Prata, marcada pela hanseníase e transformações sociais, evidencia a importância de valorizar as memórias e vivências desses indivíduos, reconhecendo sua contribuição para a sociedade e assegurando seus direitos e dignidade.

A pesquisa ressalta a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à saúde, educação e suporte social para essa população, combatendo o estigma e promovendo a inclusão. A predominância de mulheres idosas com baixa escolaridade e vivendo sozinhas aponta para a necessidade de ações específicas que considerem as questões de gênero e o impacto do isolamento social na saúde e bem-estar.

A resiliência e a capacidade de adaptação demonstradas pelos participantes, mesmo diante de adversidades, reforçam a importância de valorizar suas experiências e conhecimentos, reconhecendo-os como agentes ativos na construção de suas próprias vidas e da comunidade. A rede de apoio solidário entre os idosos destaca a importância das

relações sociais para o enfrentamento dos desafios do envelhecimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Os desafios relacionados ao acesso à saúde e ao combate ao estigma, evidenciados pelas dificuldades relatadas no atendimento em saúde, apontam para a necessidade de fortalecer a rede de atenção, garantindo o acolhimento humanizado e o acesso a serviços de qualidade. A persistência do estigma, mesmo após o avanço no tratamento da hanseníase, reforça a importância de ações educativas e de sensibilização que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Em suma, este estudo contribui para a compreensão das complexas realidades enfrentadas por idosos em contextos de vulnerabilidade social e estigma, como a Vila Santo Antônio do Prata. As memórias e vivências compartilhadas pelos participantes revelam a força, a resiliência e a capacidade de adaptação dessa população, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de políticas públicas e ações sociais que promovam a inclusão, o respeito e a garantia de direitos. A valorização dessas histórias e a escuta atenta às suas necessidades são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Referências

- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980
- BRIGIDA, N. O. S. **Entre memórias e esquecimentos**: a Colônia do Prata como patrimônio olvidado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFPa. Belém, 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tábuas Completas de Mortalidade 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9126-tabuas-completas-de-mortalidade.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LOBATO, C. S.; LOBATO, L. M. **O papel da mulher na sociedade: uma análise histórica e social.** Revista de Estudos Sociais, v. 20, n. 39, p. 121-135, 2018.

MARTINS, S. P. **Direito da Seguridade Social.** 23. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NASCIMENTO, M. V.; DIÓGENES, V. H. D. Transição demográfica no Brasil: um estudo sobre o impacto do envelhecimento na previdência social. **Revista Evidenciação contábil e finanças.** João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 40-61, 2020.

NILSON, E. S. **O acolhimento e a escuta qualificada na atenção básica: percepções de usuários e profissionais.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

20

MAL-ESTAR DOCENTE: ESTRESSE, IDENTIDADE E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Jernê Silva de Araujo
João Batista Santiago Ramos
Carlos José Trindade da Rocha*

Mal-estar na civilização *versus* mal-estar docente

Observando a profissão docente e suas duas especificidades profissionais que as diferenciam das demais, sendo elas os saberes e o saber fazer, entende-se que a transmissão do ensino de conhecimentos, técnicas de profissionalismo e até mesmo o emprego em si, estão associados a uma estrutura humanista em ter de formar cidadãos/seres pensantes de uma ação-reflexão que exige longos prazos neste processo e esforços.

De acordo com o pensamento de Morin (2001), é possível classificar a profissão docente enquanto complexa, por ser caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções, frutos de uma educação em um contexto contemporâneo, globalizado, multiculturalista, também complexo e exigidor de um profissional, no mínimo, polivalente em suas ações pedagógicas.

Para Freud (1929), em seus escritos de sua grande obra clássica, O Mal-Estar na Civilização, que descreve as relações conflituosas entre as imposições das regras sociais do meio, frente as pulsões primitivas do homem, a razão pela qual tais elos conflagram está diretamente ligada aos distúrbios psicológicos de nosso tempo.

Para o autor, em linhas gerais, todas as pessoas que nascem a partir do momento em que se desenvolvem, estão 'doentes', ainda que de forma psicossomática, pelo fato de lidarem com as relações externas no

meio ao qual são submetidas, refletindo na destruição da cultura material e até mesmo em suas formas de sobrevivência, como reflexo indevido e desajustado de suas ordens naturais de convívio.

E, de acordo com Rocha e Ramos (2020), é inevitável à espécie humana não se submeter a impactos, minimamente, para que possa produzir a vida, e neste sentido, depreende-se que independente vias de desajustes ou sofrimentos emocionais surgem para que o homem possa enfrentar ao longo de seu percurso, frente as pressões sociais que enfrenta diariamente, mediante o conceito de antropização, esta será, senão uma prática transversal de suas próprias produções, desde sua materialidade até as reflexões mais epistêmicas (Rocha; Ramos, 2020).

A possibilidade de se viver acometido pelo mal-estar no exercício da função de forma profissionalizante é comum nos dias atuais e como consequência deste mal-estar a prática dos docentes é diretamente atingida pelos sintomas causados por tal problema. Uma vez submetido ao mal-estar, na prática docente, o docente certamente produzirá menos, e com desânimo fará de sua rotina um tormento para a vida de outras pessoas a sua volta. De certa forma, o excesso da prática da docência desgasta e desanima o docente, levando-o a práticas de impaciência, desleixo e atitudes nada românticas com o passar do tempo em seu trabalho diário.

Vale mencionar que, estudos apontam e comprovam que há mais docentes doentes do que atendimento de qualidade descende para atendê-los; tal fato encontrado e posto por reclamação por muitos deve ter mais atenção. Portanto, o mal-estar que leva o docente a uma crise de identidade e, por conseguinte ao estresse e seus níveis de classificação, leva-nos a novos questionamentos: De que forma compensa o ofício de ensinar? Como as escolas têm se programado para possíveis casos de mal-estar docente eminentes e estresses em seus

educadores? Qual tem sido o papel da ciência nesta complexa e desafiadora seara?

Ditos [e] feitos do mal-estar docente

Alguns autores ((Malach; Leite, 1999; Lipp, 2003), concebem que o termo "estresse" evoluiu de um uso esporádico na literatura inglesa para um conceito fundamental na fisiologia, descrevendo reações que afetam a homeostase orgânica. Selye, em 1951, definiu o estresse como uma resposta inespecífica a agentes estressores, propondo a Síndrome de Adaptação Geral com três fases: alerta, resistência e exaustão.

Cada fase representa uma etapa na resposta do organismo ao estresse. A fase de alerta é positiva, com aumento de energia e prontidão para ação. Na fase de resistência, o corpo busca manter o equilíbrio frente aos estressores. Se estes persistirem, ocorre a exaustão, com risco de doenças graves. O Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL) de Lipp, baseado nesse modelo, identificou uma quarta fase, a quase-exaustão, onde as defesas do organismo começam a falhar, abrindo caminho para o surgimento de doenças, embora menos graves que na exaustão.

Considerando o presente estudo que deu origem a construção desta pesquisa, e a motivação que em nós foi evocada, compreendemos que entre a sociedade e o indivíduo e suas diferentes configurações na vida civilizada, emergem grandes conflitos situacionais cotidianos dos quais convergem às sensações e ao aparecimento eminente do estresse.

Como já mencionado, desde 1951 o estresse foi identificado, mapeado e estudos em seu entorno publicados pelo endocrinologista austríaco Hans Hugo Bruno Selye, o pesquisador da área das humanas definiu a descoberta como um fenômeno em 1959, classificando-o como

patológico e inicialmente o chamando também de distress (Geller, 2001; França; Rodrigues, 1999; Lipp, 1999, 2002; Arantes; Vieira, 2002).

Por meio de observações o autor decidiu denominar as respostas não específicas do organismo de Síndrome de Adaptação Geral (*General Adaptation Syndrome*) - SGA classificando, como já mencionado, o estresse em três fases específicas: fase de alerta, fase de resistência e fase de exaustão.

Nos anos 2000 a Professora de Psicologia da Universidade de Campinas (UNICAMP), Marilda Emmanuel Novaes Lipp, por meio de pesquisas e estudos clínicos inferiu um ponto de ocorrências de sintomas de estresse que fica situado entre a fase de resistência e a fase de exaustão. O intervalo entre essas duas fases levou a pesquisadora brasileira a inserir uma outra fase a qual denominou de “quase-exaustão”. O ponto identificado, apesar de clínico, estatisticamente tinha como característica o enfraquecimento do indivíduo, o qual não conseguia se adaptar ou resistir a agentes estressores (Cardoso, 2004, p. 44).

Meleiro (2003) também assegura que as razões para o desencadeamento de situações que acarretam o aparecimento do estresse em professores estão diretamente ligadas ao trabalho não só dentro das salas de aula, mas também em outros espaços externos ao convívio escolar direto, como também no momento dos intervalos, corredores, observando e acompanhando alunos, demandando um esforço maior que acaba por sobrecarregar os professores, tanto em escolas privadas, públicas e dentre outros espaços significantes que este profissional pode desenvolver suas atividades de trabalho. Desta forma, acarreta-se o desencadeamento do estresse e a manifestação de um de seus três níveis.

Sabe-se que o estresse quando excessivo produz consequências psicológicas e até mesmo emocionais, dais quais resultam em cansaço mental, dificuldade de concentração e perda de memória imediata, bem

como crises de ansiedade e de humor. E tais fatores vem sendo preocupantes ultimamente, pois como afirma Meleiro (2003), o estresse decorrente do trabalho ou estresse ocupacional vem merecendo maior atenção nas últimas décadas, mas não o suficiente para que seus efeitos sejam minimizados.

Nos últimos anos, pesquisas e estudos se depreendem em investigar o estresse não só na esteira de profissionais ligados a seara da saúde, mas também a profissões ocupacionais voltadas as ciências humanas como a docência, campo muito comum para o aparecimento do estresse ocupacional.

[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente (Esteve, 1999, p. 9).

Nesse contexto, pesquisas utilizando o instrumento ISSL (Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp) que classifica os níveis de estresse, constantemente são desenvolvidas, dentre elas, alcançando policiais militares, civis, federais, operários diretos, empresários e como já destacado anteriormente, profissionais da educação. Calais, Andrade e Lipp (2003) em uma pesquisa sobre escolaridade e estresse, investigaram o tipo e a frequência do mesmo em jovens adultos, relacionando-os com sexo e ano escolar em curso.

Nesta esteira, ainda sobre pesquisas que caracterizam o estresse, bem como seus níveis, voltadas ao chão da educação, Naujorks (2002), investigou o estresse em 163 professores do ensino fundamental, da rede pública do município de Santa Maria - RS, e seus principais agentes desencadeadores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa foi de caráter quantitativo e validada a partir do Inventário *Faculty Stress Index*. Ao final, ficou identificado que a falta de preparo dos professores para o processo de inclusão é a principal fonte geradora de estresse, que o contato inicial do docente com crianças incluídas, ou a própria inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas nas salas regulares ou então nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) onde se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desencadeiam agentes estressores, talvez pela ausência do costume de lidar com a alteridade deficiente manifestada no Outro.

É puramente desafiadora a inclusão de alunos e pessoas com deficiência, sejam em espaços escolares quanto em espaços externos e organizacionais das mais diversificadas atividades, bem como também de professores que lidam diretamente com tal público-alvo e suas especificidades nesses espaços, por conta dos limites e das possibilidades que incorrem no fazer educação nos mesmos e com os tais.

Garantir respeitosamente a inclusão de pessoas com deficiência de modo eficaz, nos dias atuais é relevante nas diferentes esferas da sociedade. Oportunizar acesso e permanência para que todos possam desfrutar de seus direitos e deveres no exercício da cidadania, faz-se uma condição essencial para promover o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e com equidade.

No tocante, em todos os diversos segmentos sociais que se faz educação, profissionais de diferentes áreas lidam com pessoas público-alvo da Educação Especial Inclusiva, a saber no campo da Educação Física, cada vez mais professores trabalham no desenvolvimento de suas habilidades de práticas laborais, em busca de qualidade de vida, ressignificações de espaço e até mesmo adaptabilidade e

desenvolvimento de coordenação motora grossa, conforme estudos de Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019).

Tais fatores exigem um preparo acelerado o qual tais profissionais ainda não conseguiram dar conta, somando-se a responsabilidades externas, levando-os a situações estressoras acentuadas em um curto espaço/prazo de tempo. E, haja vista, ‘não temos tempo’, nos roubaram o tempo, não conseguimos economizar tempo (Ramos, 2022, p. 37).

Diante do exposto, este estudo objetiva identificar os níveis de estresse de professores/instrutores de duas escolas municipais de educação básica e uma academia de ginástica e musculação da cidade de Castanhal-PA, que trabalham diretamente com o público-alvo da Educação Especial Inclusiva, atendendo pessoas com deficiência que buscam por qualidade de vida, seja de forma espontânea ou por orientação médica, e no que tange tal discussão e a compreensão de seus conceitos apresentados, cabe também identificar tal questão: o que podem levá-los a possíveis quadros de mal-estar na civilização, a saber, o mal-estar docente que desencadeia também situações de estresse, frente as suas práticas profissionais desenvolvidas com pessoas com deficiência?

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de identificar quadros de estresse em profissionais da Educação Física que trabalham com pessoas com deficiência, esta pesquisa qualitativa coletou dados por meio de um questionário online adaptado do Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL). O formulário foi distribuído via WhatsApp para dois grupos: professores licenciados em escolas públicas e professores bacharéis em academias. A análise dos resultados permitiu diagnosticar a presença de estresse e classificar os participantes em diferentes fases, desde o alerta

até a exaustão, utilizando o modelo trifásico proposto pelo ISSL, que considera sintomas somáticos e psicológicos.

A pesquisa contou com a participação de 15 professores de Educação Física, divididos entre servidores públicos em escolas municipais e instrutores em academias, com idades entre 22 e 47 anos. A maioria era do sexo feminino (60%) e todos possuíam Ensino Superior completo, com predominância de pós-graduação em nível de especialização (86,67%). A seleção dos participantes foi voluntária, baseada na concordância em participar da pesquisa e no trabalho com o público-alvo da Educação Especial Inclusiva, sendo formalizada por meio de contato telefônico e assinatura do TCLE.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas e academia de ginástica em Castanhal, PA, utilizando o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) adaptado para o *Google Forms* e aplicado individualmente via WhatsApp. O ISSL, com 37 itens somáticos e 19 psicológicos divididos em três quadros, avalia sintomas experimentados nas últimas 24 horas, semana e mês, com possível repetição e variação de intensidade. A fase de Quase-Exaustão é diagnosticada quando todos os itens do quadro 2 (Resistência), do 11º ao 15º, são assinalados.

Inicialmente, buscamos contato com escolas e uma academia onde já tínhamos conhecimento prévio do trabalho com Educação Especial Inclusiva. Após obter consentimento da gestão, explicamos aos professores o objetivo da pesquisa e solicitamos sua participação voluntária.

Na etapa seguinte, fomos às escolas e à academia para apresentar detalhadamente a pesquisa e sua relevância. Com a permissão concedida, conversamos diretamente com os professores de Educação Física, esclarecemos dúvidas e obtivemos contato para envio do

questionário ISSL adaptado para o *Google Forms*. Antes do envio, aplicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a privacidade dos dados. Todos os participantes responderam dentro do prazo estipulado de uma semana.

Resultados

Mediante os dados coletados com os professores participantes da pesquisa, e posteriormente tabulados e tratados, pudemos observar quaisquer um dos indicativos dos níveis de estresse nos 100% dos professores alcançados, pelo menos em uma das frequências constantes no instrumento (ISSL) utilizado para aferição dos níveis, tanto das escolas públicas municipais e de uma academia de ginástica e musculação no município de Castanhal – PA. Para estudar a relação da frequência de participantes que apresentavam sintomas de estresse, foram utilizados frequência e porcentagem, e estes dados podem ser observados na Tabela 1.

Abaixo segue a relação da frequência dos participantes que apresentaram diretamente sintomas de estresse, reiteramos que foram utilizados frequência e porcentagem em escala, para esta pesquisa.

Tabela 1 – Professores participantes que apresentaram sintomas de estresse

Níveis	Frequência	Porcentagem
Alerta	2	13,33%
Resistência	10	66,67%
Quase-Exaustão	0	0%
Exaustão	3	20%
Sem Stress	0	0%
Total	15	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Verificou-se que dentre os participantes da pesquisa todos apresentam algum nível de estresse, estando nenhum (0%) incólume às reações das respostas fisiológicas e comportamentais do mesmo, e 66,67% apresentam diretamente os sintomas, ressaltando notoriamente um nível mais elevado na fase de Resistência, que de acordo com Lipp (2001), ser a fase intermediária em que o organismo procura o retorno ao equilíbrio. O indivíduo apresenta-se desgastado, com esquecimento, cansaço e dúvidas. Segundo a autora pode ocorrer nesta fase a adaptação ou eliminação dos agentes estressantes e conseqüente um reequilíbrio e harmonia ou evoluir para a próxima fase (Quase/Exaustão | Exaustão) em conseqüência da não adaptação e/ou eliminação da fonte de estresse.

De forma direta, 80% dos professores participantes pesquisados, após preencherem o instrumento via formulário do *Google Forms* submetido pelo *WhatsApp*, após preenchimento, retornaram com mensagens tecendo queixas, relacionadas a falta do acompanhamento familiar, do apoio integral por parte da gestão-gêrência, violência urbana, assiduidade e comprometimento dos seus alunos, capacitação/qualificação dos profissionais, e a aceitação do aluno quanto a seus propósitos (Ferreira, 2016). Para chegar ao percentual descoberto, bem como descrito acima, utilizamos a soma dos professores participantes que superaram as marcações nos níveis: Alerta e Resistência.

Considerações finais

Esta pesquisa contribui para o conhecimento sobre o mal-estar na civilização e o estresse, com resultados que corroboram outros estudos

na área. Os professores participantes, de escolas e academia, apresentaram maior incidência de estresse na fase de Resistência.

Apesar de muitos apresentarem baixos níveis de estresse, um número significativo demonstrou níveis médios a altos, necessitando de apoio profissional. O uso do ISSL é recomendado para diagnóstico inicial de estresse, mas o estudo ressalta a importância de considerar as mudanças no papel do professor e suas demandas atuais, que podem influenciar os níveis de estresse.

O estudo reconhece limitações, como o uso de um único instrumento e a necessidade de amostras maiores e pesquisas futuras que investiguem diferentes faixas etárias e contextos sociais. A compreensão do impacto dos fatores estressores em diferentes idades é crucial para o desenvolvimento de medidas preventivas.

Por fim, destaca-se a importância de instrumentos como o ISSL para avaliação e identificação precoce do estresse, permitindo a adoção de estratégias de enfrentamento antes do surgimento de problemas mais graves. Recomendações sobre alimentação, exercícios físicos e busca por qualidade de vida também são mencionadas como possíveis formas de controle do estresse.

Referências

ARANTES, M. A. C. e VIEIRA, M. J. F. **Estresse**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CALAIS, S. L.; ANDRADE, L. M. B.; LIPP, M. E. N. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de estresse em adultos jovens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 257-263, 2003.

CARDOSO, L. A. **Influências dos Fatores Organizacionais no Estresse de Profissionais Bombeiros**. Florianópolis – SC, 2004.

- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú (SP): EDUSC, 1999.
- FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 219-232, 2019.
- FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016.
- FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1929.
- GELLER, E. S. **The psychology of safety handbook**. 2. ed. Boca Raton, FL: Lewis, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIPP, M. E. N. (col). **Como enfrentar o stress**. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1998.
- LIPP, M. E. N. **Estresse emocional**: a contribuição de estressores internos e externos. *Revista de Psiquiatria Clínica* 28 (6): 347-349, 2001.
- LIPP, M. E. N. **Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- LIPP, M. E. N. Mecanismos neuropsicológicos do stress: teoria e aplicações clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. MALACH, C.; LEITE, M. P. **Trabalho**: Fonte de prazer ou desgaste? Guia vencer o estresse na empresa. Campinas: Papirus, 1999.
- LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)**. 2. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MELEIRO, M. A. da S. **O Stress do Professor/Marilda Novaes Lipp (org.)**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NAUJORKS, M. I. **Stress e Inclusão**: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Edição nº 20, 2002.

RAMOS, J. B. S. **Estilhaços de sonhos escritos para ainda se acreditar na utopia e dançar na escuridão**. Veranópolis: Lemniscata, 2022.

ROCHA, C. J. T.; RAMOS, J. B. S. **Estudos Antrópicos na Amazônia**: Entre Textos e Contextos Interdisciplinares. Editora Appris, p. 25. Edição do Kindle. 2020.

ROSSETTI, Milena Oliveira; et. al. O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL) em servidores da polícia federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 4, n. 2, 2008.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho**: guia básico com abordagem psicossomática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 21. ed. **Revista e Ampliada**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SPIELMANN, E. Alteridade: desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Rio de Janeiro: Abralic, 2000.

QUESTÕES SOCIAIS E TEÓRICAS

As pesquisas colaborativas em estudos antrópicos na Amazônia, emergem como uma resposta crucial às crescentes demandas por abordagens mais éticas e inclusivas na produção de conhecimento sobre as sociedades humanas. Ao envolver ativamente os sujeitos da pesquisa no processo de investigação, as produções teóricas e sociais apresentadas, não apenas questiona as relações de poder tradicionais entre pesquisador e pesquisado, mas também abre espaço para a construção de narrativas mais plurais e representativas. As implicações teóricas e sociais dessa abordagem são profundas, desafiando as fronteiras disciplinares e promovendo um diálogo mais horizontal entre a academia e as comunidades, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e contextualizada das complexas realidades sociais.

Os estudos antrópicos na Amazônia, emergem como uma resposta crucial às crescentes demandas por abordagens mais éticas e inclusivas na produção de conhecimento sobre as sociedades humanas. Ao envolver ativamente os sujeitos da pesquisa no processo de investigação, as produções teóricas e sociais apresentadas, não apenas questiona as relações de poder tradicionais entre pesquisador e pesquisado, mas também abre espaço para a construção de narrativas mais plurais e representativas. As **questões sociais e teóricas** dessa abordagem são profundas, desafiando as fronteiras disciplinares e promovendo um diálogo mais horizontal entre a academia e as comunidades, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e contextualizada das complexidades sociais.

A temática, desenvolvida no artigo “**Tecnologia social em sinergia com economia solidária**”, de Deliane Gaia Fontes, Carlos José Trindade da Rocha e João Batista Santiago Ramos, faz um recorte de pesquisa de mestrado, em que analisam os desafios na implementação de projetos que combinam economia solidária, tecnologia social e moeda social na

Amazônia. O estudo busca construir um quadro teórico e empírico para orientar futuras pesquisas e iniciativas, evidenciando o potencial transformador dessa sinergia e incentivando soluções inovadoras e sustentáveis.

O trabalho **“Autismo e alteridade: reflexões sobre a relação do “eu” e do “outro”** das autoras Mara Rita Araújo Lago, Sylvia Maria Trusen e Yomara Pinheiro Pires traz um recorte de dissertação de Mestrado, apresentando a evolução do conceito e diagnóstico do Autismo, focando na interação social, comunicação e padrões de comportamento, sob a perspectiva da alteridade. Utilizando pesquisa bibliográfica, o estudo visa estimular a compreensão de conceitos chave sobre o autismo e servir como base para futuras pesquisas.

Assunção José Pureza Amaral e Audineia Rodrigues de Oliveira, no texto sobre **“O sentido da antropização: imersão, natureza e ethos afro-brasileiros”**, exploram o conceito de antropização sob a perspectiva da cultura afro-brasileira, buscando entender como as ações humanas tradicionais se relacionam com a transformação do ambiente. A pesquisa se baseia em revisão bibliográfica e análise qualitativa, abordando temas como racismo ambiental, injustiça ambiental e a filosofia Ubuntu. O objetivo é compreender a contribuição da cosmovisão africana para a relação entre homem e natureza, buscando um equilíbrio entre as demandas humanas e a preservação ambiental.

O estudo de Telma Nazaré de Sousa Pereira, Carlos José Trindade da Rocha, "A samueira: símbolo de ancestralidade e sustentabilidade no quilombo Vila do Cacau/Colares-Pará", analisa a conexão entre a comunidade quilombola da Vila do Cacau, situada em Colares/Pará, e a samaumeira, uma árvore que simboliza sua herança cultural. Enfatizam como essa árvore encarna resistência, identidade e ligações com o meio

ambiente, ao mesmo tempo em que investigam as intervenções humanas que afetam a natureza. A pesquisa salienta a necessidade de práticas sustentáveis e a relevância da regularização dos territórios quilombolas para a proteção da biodiversidade e como um local de luta, conservação cultural e equilíbrio com o ecossistema.

21

TECNOLOGIA SOCIAL EM SINERGIA COM ECONOMIA SOLIDÁRIA

Deliane Gaia Fontes
Carlos José Trindade da Rocha
João Batista Santiago Ramos

Introdução

A busca por modelos de desenvolvimento mais justos e sustentáveis tem impulsionado a valorização de alternativas econômicas que priorizam as relações sociais e a cooperação. Nesse contexto, a economia solidária emerge como um paradigma promissor, ao propor formas de produção, consumo e distribuição que se baseiam na autogestão, na colaboração e na valorização do trabalho. Em paralelo, a tecnologia social, com seu caráter inovador e sua capacidade de solucionar problemas sociais de forma participativa, apresenta-se como uma ferramenta poderosa para fortalecer os empreendimentos da economia solidária e suas comunidades.

A sinergia entre economia solidária e tecnologia social revela-se um campo fértil para a pesquisa, especialmente quando se considera o potencial dessas duas abordagens para promover o desenvolvimento local, o fortalecimento de redes sociais e a construção de comunidades mais justas e equitativas. Ao combinar os princípios da economia solidária com as ferramentas da tecnologia social, é possível criar soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios enfrentados por diversas comunidades.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre economia solidária e tecnologia social, com foco no potencial de ambas para fortalecer as comunidades. Para tanto, serão explorados contextos

de tecnologia apropriada e social economia solidária, bem como as principais características que as distinguem.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as relações entre economia solidária e tecnologia social, a fim de contribuir para o fortalecimento de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de referência para outros pesquisadores, ativistas e empreendedores sociais interessados em explorar o potencial transformador da combinação dessas duas abordagens.

Através da análise das experiências em mestrado de estudos antrópicos na Amazônia, este artigo se configura como recorte de pesquisa concluída envolvendo desafios enfrentados na implementação de projetos que combinam economia solidária e tecnologia social com moeda social.

Portanto, este estudo busca contribuir para a construção de um quadro teórico e empírico que possa orientar futuras pesquisas e iniciativas nessa área. Ao evidenciar o potencial transformador dessa sinergia, espera-se estimular a criação de novas soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios da sociedade contemporânea.

Tecnologia apropriada

Nas décadas de 1960 e 1970, em meio a um ceticismo crescente com os modelos de desenvolvimento da época, surgiram as Tecnologias Apropriadas (TA), como alternativas às tecnologias dos países desenvolvidos. Gandhi, na Índia do século XIX, já defendia a reabilitação de tecnologias tradicionais como forma de resistência ao domínio britânico, sendo um precursor desse movimento.

Embora o conceito de TA fosse amplo e sujeito a interpretações diversas, ele se baseava em princípios como baixo custo, pequena escala, geração de empregos e respeito ao contexto sociocultural e ambiental. Com o tempo, preocupações ambientais foram incorporadas, buscando uma produção industrial menos agressiva. No entanto, os aspectos sociais e políticos da TA foram negligenciados por empresas, governos e academia.

Enquanto países desenvolvidos ditavam as discussões sobre tecnologia, países em desenvolvimento buscavam alcançar esse padrão, muitas vezes ignorando suas realidades locais e perpetuando desigualdades. A TA, criticada por alguns como tecnologia atrasada, ressurgiu com força como Tecnologia Social (TS), com apoio da ONU e da sociedade civil, incorporando a inclusão social e a sustentabilidade ambiental como pilares centrais.

A TS se distancia da visão normativa da TA, priorizando o processo de desenvolvimento tecnológico em conjunto com as comunidades que se beneficiarão da tecnologia, em vez de simplesmente impor soluções externas. Essa abordagem busca promover a autonomia, a inclusão social e a construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

Tecnologia social

Tecnologia Social (TS) pode ser entendida como um conjunto de soluções inovadoras – produtos, técnicas ou metodologias – que nascem da colaboração com a comunidade e promovem transformações sociais positivas. Essas soluções se destacam por sua eficácia, capacidade de serem replicadas em larga escala e potencial para solucionar problemas que afetam a maioria da população, sempre com foco na inclusão social e na preservação ambiental.

Um ponto central na TS é o processo de criação da tecnologia, que vem se expandindo no Brasil com foco na inclusão. Essa abordagem interdisciplinar, orientada por problemas e voltada para a formulação de políticas, encontra respaldo nos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia.

A necessidade de desenvolver TS surge, em primeiro lugar, porque a Tecnologia Convencional, voltada para o lucro e utilizada por empresas privadas, não atende às demandas de inclusão social. Em segundo lugar, porque as instituições públicas muitas vezes não possuem a capacidade de desenvolver tecnologias que priorizem a inclusão. A TS propõe a construção conjunta de soluções por aqueles que serão beneficiados, promovendo autonomia e participação ativa, em contraste com modelos que simplesmente impõem soluções externas.

As tecnologias sociais buscam promover mudanças a partir da interação e da luta política entre diferentes grupos, defendendo os interesses e necessidades das comunidades locais, questionando o status quo e reivindicando transformações profundas. Nesse contexto, a TS se torna uma ferramenta crucial para alcançar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU até 2030.

Figura 1: Tecnologia social e desenvolvimento social

Proteger o meio ambiente	Garantir a saúde e a aprendizagem	Garantir a saúde e a aprendizagem	Eliminar a pobreza e a fome	Garantir os recursos naturais	Fomentar uma economia mais ética	Construir cidades mais habitáveis	Lutar pela paz
Para a mudança climática, preservar a natureza e a biodiversidade e lutar contra a desertificação	Garantir o bem-estar e o acesso permanente a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa	Garantir o bem-estar e o acesso permanente a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa	Contribuir para a erradicação da miséria e aumentar a segurança alimentar no mundo	Garantir o acesso à água potável e às energias renováveis para toda população	Impulsionar a inovação, o consumo responsável e a produção sustentável e garantir o trabalho digno	Favorecer o desenvolvimento de comunidades e centros urbanos que sejam mais respeitosos com o meio ambiente	Ajudar a conseguir um mundo mais justo e pacífico, com instituições mais sólidas e democráticas

Fonte: com base em Iberdrola (2021).

Os ODS da ONU abrangem diferentes temas, relacionados a aspectos sociais e ambientais. Assim como as metas de cada ODS, eles

foram construídos de maneira interdependente. Ou seja, quando se conseguir atingir um deles, muito provavelmente terá conseguido avançar em outros. Desigualdade social, por vezes, é um assunto tabu, mas se tornou necessário nos últimos anos. Quase um terço da população do planeta passou por algum desastre climático nos últimos cinco anos, conforme relatório *Lloyd's Register Foundation*.

Nessa direção, as metas são acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos; e garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.

De acordo com os ODS, a qualidade de vida e o crescimento econômico ocorrem, também, por meio da geração de empregos e inovação, portanto, não há sociedade justa e igualitária sem a atuação das empresas e do mercado, pois o crescimento econômico e a qualidade de vida, também, por meio da geração de empregos e inovação.

Por isso, é de extrema importância ressaltar que não só os governos e corporações, mas também a população possui um papel relevante em busca do desenvolvimento sustentável. E com isso atingir outras metas como: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação; reduzir

as desigualdades dentro dos países e entre eles; tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Relacionando com as macro tendências de educação ambiental, percebe-se que algumas formas que a TS pode ajudar no desenvolvimento sustentável, contempla o princípio ecológico dusseliano que também reconhece o melhor da modernidade, não negando radicalmente, mas superando-a dialeticamente, com integração ao desenvolvimento científico e tecnológico em outros modos de produção, organização social e criação de culturas.

Resgatar a vida que é negada às vítimas dos sistemas de opressão e o seu reconhecimento em condições dignas de paridade na contemporaneidade, com novos interagentes ou sujeitos politizados, consciente, bem informado e ético, pois a TS pressupõe a “necessidade do desenvolvimento local em bases igualitárias, observando as características locais e a apropriação das tecnologias pela comunidade, transformando-os de usuários a agentes transformadores da realidade” (Baptista, 2019, p. 19).

A tecnologia é socialmente construída por todos e num tecido sem costuras da sociedade; possuindo processos com interconexões mais ampla (Miguel; Silveira; Costa, 2021). Assim, a TS é aquela que, desenvolvida com a participação dos próprios interagentes (participação ativa dos usuários das tecnologias), proporciona soluções efetivas para as suas próprias necessidades (Fonseca, 2012).

Economia solidária e capital social

Um dos autores seminais do campo – Lia Tiriba – preocupada com o protesto de alguns intelectuais tem acerca do fato de não existir um conceito preciso de Economia Solidária, seus pressupostos são

discutidos para avançar na sua conceituação. Com propriedade, atribui, nuances de significado conceitual aos diferentes interesses políticos dos movimentos sociais envolvidos com o campo. E justifica dizendo: “assim como construímos a realidade, construímos os conceitos” (Tiriba, 2001).

A economia solidária é um movimento relacionado à produção, ao consumo e à distribuição de riqueza com foco no ser humano e nos empreendimentos coletivos (associação, cooperativa, grupo informal e sociedade mercantil). Segundo a Agência Câmara de Notícias (2022), há no País cerca de 30 mil empreendimentos solidários em vários setores, os quais geram renda para mais de 2 milhões de pessoas. Outros países, ressaltou, já reconhecem o segmento como parte da economia em geral.

Para Economia Social, cabe salientar que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresenta uma definição consideravelmente radical em se tratando de um órgão do sistema das Nações Unidas. Ela é entendida como aquela parte da economia nacional de um país constituída sobre os cimentos de um sistema de unidades produtivas que valorizam o Homem como sujeito central da atividade econômica, o que supõe uma preponderância do trabalho sobre o capital.

Os termos utilizados por autores diferentes, para denotar objetos semelhantes, em função da crítica que sofreram, deram a uma espécie de sequência: Economia Informal, Economia Popular, Economia Social e Economia Solidária.

Figura 2: Definições de Economia Solidária



Conjunto de atividades econômicas - de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito - organizadas sob a forma de autogestão



Trata-se de uma forma de organização da produção, consumo e distribuição de riqueza centrada na valorização do ser humano e não do capital, caracterizada pela igualdade



Compreende uma variedade de práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação, entre outras



Realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário

Fonte: com base na Agência Câmara de Notícias (2022).

Como é natural em campos de estudo emergentes que ainda não atingiram a “normalidade kuhniana”, aparece neste caso, já na definição do seu conceito central, uma relativa imprecisão. Dentro dos procedimentos desenvolvidos pelo cientista normal kuhniano, o que está sendo, no fim das contas, posto à prova não é a teoria (ou o paradigma), mas a “habilidade do experimentador em resolver enigmas” (Watkins, 1979, p 36) e não a resolução séria problemas.

Dentre os entendimentos sobre ES, outros autores, como Dagnino (2014) e Coraggio (2003), considera-a não como um campo de estudo, mas como um setor da economia, assimilando o conceito ao de Economia Popular, entendendo que sua característica principal seria que, diferentemente de outros setores, cujas lógicas são a da legitimação do poder e da acumulação, ela está inclusa em todas as unidades econômicas, em que, os atores não vivem da riqueza acumulada e nem da exploração do trabalho alheio.

Segundo Tauile (2001), a ES recobre diferentes formas de organização onde os indivíduos se incumbem seja para criar sua própria fonte de trabalho, para ter acesso a bens e serviços de qualidade ao mais

baixo custo possível; seja, numa dinâmica solidária e de reciprocidade que articula os interesses individuais aos coletivos.

Já em Singer (2000) dizem que a ES constitui-se pelo conjunto de produção, experiências coletivas de trabalho, crédito e comercialização, organizadas por princípios solidários e que aparecem sob diversas formas: bancos comunitários, clubes de trocas, cooperativas e associação de produtores, empresas autogestionárias, e diversas organizações populares urbanas e rurais.

A esse respeito, cabe salientar que, devido ao foco tecnológico-produtivo que tem esta pesquisa, enfatizaremos nas subseções a frente, o vetor essencial da ES e dos empreendimentos da ES e dos empreendimentos solidários que são as iniciativas em curso ou a serem implantadas/melhoradas, como a dos bancos comunitários, das cooperativas de consumo e da moeda social.

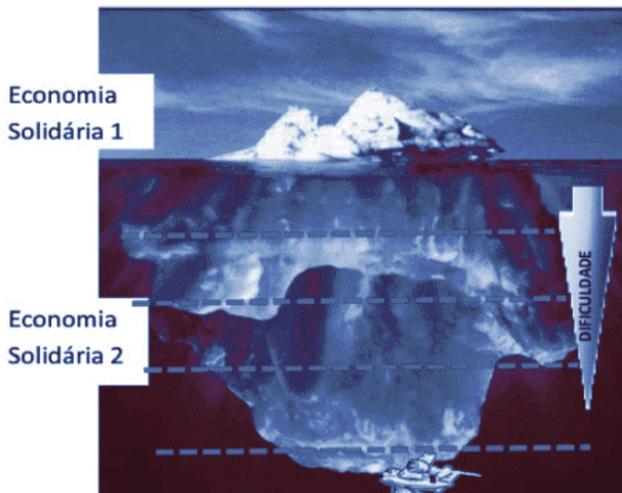
O capital social, conforme Durston (2000), refere-se ao conjunto de normas, instituições e organizações que fomentam a confiança, a colaboração mútua e a cooperação, proporcionando vantagens como a diminuição dos custos de transação, a geração de bens públicos e a facilitação de formação de organizações com gestão sólida, onde atuam agentes sociais e sociedades civis saudáveis. Sua relevância se destaca na busca de estratégias para superação da pobreza e a inclusão de grupos sociais marginalizados.

Putnam (2000, p. 177), caracteriza capital como “as características da organização social, tais como confiança, normas e sistemas que ajudam a aumentar a eficiência da sociedade, facilitando ações coordenadas”. É nesse contexto da teoria do capital social que emerge economia solidária, compreendida como um conjunto de empreendimentos produtivos de natureza coletiva, caracterizados por um certo nível de democracia interna e que valorizam o trabalho em

detrimento do capital, tanto no meio rural quanto urbano (Nascimento, 2004).

Ainda sobre ES, Dagnino (2014) especifica analogamente como poderia ocorrer a relação entre a ES e o Estado para garantia de uma aquisição crescente dos bens e serviços produzidos. Para o autor, considerando um iceberg sua pontinha seria como ‘Economia Solidária’ quando se trata deste assunto, seria o ES1. O que está abaixo da linha d’água é a ES2.

Figura 3: Analogia relação entre ES e o Estado.



Fonte: Dagnino (2014).

É na ES1, onde se situam hoje os empreendimentos solidários. Produz, essencialmente, em arranjos econômico—produtivos os bens e serviços baseados na propriedade coletiva dos meios de produção (Agricultura Familiar, no meio rural, e coleta e reciclagem, na cidade). E, na grande porção submersa, a ES2 onde deve ocorrer, a produção de bens e serviços públicos que o Estado deve proporcionar a todos os cidadãos, entre outras coisas, e que mediante o seu poder de compra,

pode alavancar a sua produção, promovendo o completamento e adensamento de cadeias produtivas dos empreendimentos solidários (Dagnino, 2014).

Considerações finais

A trajetória da Tecnologia Apropriada para a Tecnologia Social evidencia uma evolução na compreensão da relação entre tecnologia e sociedade. A TS, ao valorizar a participação comunitária e a resolução de problemas locais, demonstra um potencial transformador significativo. Ao promover a inclusão social, a sustentabilidade e a justiça, a TS contribui para a construção de um futuro mais equitativo. No entanto, para que esse potencial seja plenamente realizado, é fundamental investir em pesquisa, políticas públicas e em parcerias entre academia, governo e sociedade civil.

A Tecnologia Social emerge como um campo interdisciplinar que converge conhecimentos da ciência, da tecnologia e das ciências sociais. Ao combinar inovação tecnológica com a participação comunitária, a TS oferece soluções criativas e sustentáveis para os desafios do século XXI. A valorização do conhecimento local e a construção colaborativa de tecnologias são elementos cruciais para a promoção da inovação social. No futuro, é fundamental aprofundar as pesquisas sobre a interface entre a TS e as tecnologias digitais, bem como explorar novas formas de governança e financiamento para projetos de TS.

A trajetória da Tecnologia Social revela tanto desafios quanto oportunidades. A implementação em larga escala da TS exige a superação de obstáculos como a falta de recursos, a resistência a mudanças e a complexidade dos sistemas sociotécnicos. No entanto, a TS também oferece um caminho promissor para a construção de

sociedades mais justas e sustentáveis. Ao investir em educação, capacitação e em políticas públicas que valorizem a inovação social, podemos transformar a TS em um motor de desenvolvimento e inclusão.

Referências

- BAPTISTA, Vinicius Ferreira. Tecnologia e Desenvolvimento Social: uma abordagem teórica. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, n. 1, v. 9, p. 4-23, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/112438>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- DAGNINO, R.; BRANDÃO, F.C.; NOVAES, H.T. Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE Jr...*et al.* **Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004, p.15 a 64.
- CORAGGIO, José Luis. O que significa passar da economia popular à economia do trabalho. (2003).Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_141.pdf Acesso em: 13.ago.2024.
- CORREIO, Renato Peixoto Dagnino. A Economia Solidária como eixo da reconstrução nacional. **Jornal GGN**, São Paulo, 31 maio 2020. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/artigos/a-economiasolidaria-como-eixo-da-reconstrucao-nacional-por-renato-dagnino/>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- DAGNINO, R. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas** [E-book online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 318 p. ISBN 978-85-7879-327-2.
- DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- DURSTON, John. **Qué es el capital social comunitário?** Série Políticas Sociales, n. 38, Chile: Cepal, 2000
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, Paulo. A virada deliberativa nos estudos sociais da ciência e tecnologia e seus reflexos para novos regimes de inovação. **Liinc em revista**, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.18617/liinc.v8i1.467

IBERDROLA S.A [Neoenergia]. **A tecnologia social e os ODS: o impacto social e ambiental da tecnologia**. NCV Grupo Iberdrola: Comunidade Autónoma do País Basco - Biscaia, 2021. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/tecnologias-sociais>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MIGUEL, Marcelo Calderari., SILVEIRA, Rogério Zanon da., COSTA, Rosa da Penha Ferreira da. **Tecnologia social na rota da produção científica: uma análise bibliométrica na base de dados Brapci**. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5652/5367> Acesso: 12.ago.2024.

NASCIMENTO, Cláudio. **A autogestão e o novo cooperativismo**. Secretaria Nacional de Economia Solidária, Ministério do Trabalho e Emprego, 2004. (Textos para Discussão). Disponível em: https://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-2042_pt.html

NASCIMENTO, Ana Claudeise Silva do. **Tecnologia Social para Qualidade de Vida em Territórios de Conservação Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã Amazonas**. 280f. Tese de Doutorado. Programa de PósGraduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. 2017.

PUTNAM, R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. Touchstone Books/Simon & Schuster. 2000. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>

RODRIGUES, Ivete.; BARBIERI, José Carlos Barbieri. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Rev. Adm. Pública**, v. 42, n. 6, p. 1069-94, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000600003>

SINGER, Paul Economia solidária: um modo de produção e distribuição”, in: Paul Singer e André Ricardo de Souza (orgs.), **A economia solidária no Brasil**, São Paulo, Contexto. 2000.

TAUILE, José Ricardo. Do socialismo de mercado à economia solidária. **R. Econ. contemp.**, v. 6, n. 1, p. 107-122, 2002.

TIRIBA, L. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

WATIKINS, J. Contra a ciência normal. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**: Quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre filosofia da ciência, realizado em Londres em 1965. Trad. Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 33 – 48.

WILLOUGHBY, Kelvin W. **Technology choice: a critique of appropriate technology movement**. London: **Intermediate Technology Publications**, 1990.

22

AUTISMO E ALTERIDADE: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DO "EU" E DO "OUTRO"

Mara Rita Araújo Lago

Sylvia Maria Trusen

Yomara Pinheiro Pires

Introdução

Este estudo se origina de uma dissertação de Mestrado sobre inclusão literária para pessoas com autismo, defendida em 2023. A experiência com crianças autistas na educação infantil ampliou nossa compreensão sobre o autismo através da alteridade, reconhecendo a interdependência entre o "eu" e o "outro". O "eu" só existe em relação ao "outro", e a inclusão se constrói pela capacidade de se colocar no lugar do outro, em um diálogo que valoriza as diferenças.

A compreensão do autismo evoluiu ao longo do tempo, com diferentes teorias e classificações, que foram surgindo e se complementando. Essa evolução vai desde os primeiros estudos até os dias atuais, passando a notar a importância do reconhecimento da alteridade, para estabelecimento de relações de empatia. Com efeito, a alteridade, que é a capacidade de reconhecer o outro como um "eu" diferente de si mesmo, é fundamental para a empatia. Ao entender as limitações, vontades e desejos do outro, podemos desenvolver um olhar sensível e compreensivo. A partir dessa compreensão, a empatia surge como consequência, permitindo que nos conectemos com o outro e valorizemos suas diferenças. Através da socialização e dos processos identificatórios, desde a família até grupos sociais mais amplos, o indivíduo elabora uma imagem para si mesmo e para os outros.

Os conceitos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por sua vez, empregados ao longo deste trabalho, consideram a diversidade de características observadas nos indivíduos, como a presença ou ausência de fala, comunicação funcional, interação social e deficiência intelectual. Essa variação reforça a ideia do espectro, onde cada pessoa com TEA apresenta um conjunto único de características e necessidades (Lampreia, 2004, p.11).

Utilizando a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), apresentamos a evolução do conceito e diagnóstico do autismo, desde seus primórdios até a CID 11, com base em marcos legais como a Lei Nº 12.764/2012, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) e a CID 11, além de pesquisas relevantes. O foco está nos critérios diagnósticos relacionados à interação social, comunicação e padrões de comportamento, considerando a perspectiva da alteridade.

Evolução do conceito e diagnóstico do autismo

O termo autismo foi estudado primeiramente em 1911, por Bleuler para nomear crianças que aparentemente se desligavam da realidade, dificultando a comunicação com o meio externo. Em outras palavras, a palavra referiu-se ao autismo como “transtorno básico da Esquizofrenia, que era a limitação das relações pessoais com o mundo externo” (Cunha, 2012, p. 20).

Em 1943, Kanner utilizou-se da expressão “Crianças com inabilidade para interação social com atração para objetos inanimados” e desta forma acabou pontuando o autismo como uma síndrome rara, uma inabilidade de contato afetivo com outras pessoas, ao estudar onze crianças de classe média americanas, levando em consideração dois

critérios básicos de estudo e observação: a solidão (isolamento com o mundo exterior) e a insistência obsessiva de invariância (o uso da rotina de forma obsessiva).

O estudioso observou que a solidão é “o transtorno principal, patognomônico” (Kanner 1943, p. 242), entendida esta como incapacidade de certas crianças, desde o começo de suas vidas, para interagirem com as pessoas e diferentes situações. Os comportamentos de traços obsessivos, por sua vez, se fazem presentes, tais como a repetição de muitos sons, gestos, expressões verbais. Donde, verifica-se pouca espontaneidade, e necessidade de empreendimento constante de atividades rotineiras.

Outrossim, para Kanner (1943), as crianças autistas demonstram o atraso na aquisição da fala (dependendo do caso e do comprometimento), bem como ecolalia (repetição imediata da palavra logo após ouvi-la). O estudioso também acreditava que as crianças com TEA, fossem altamente inteligentes, porém, não o conseguiam demonstrar pela falta de habilidade social. Também em seu estudo foi percebida uma dificuldade motora global e uma habilidade maior na motricidade fina, principalmente envolvendo objetos circulares, assim como medo de ruídos e sons fortes e grande satisfação em balançar o corpo com movimentos rítmicos e repetitivos, bem como ausência de comprometimento físico na maioria das crianças observadas.

A abordagem etiológica do autismo infantil, proposta por este, salientava a existência de uma distorção do modelo familiar, que ocasionava alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, decorrente do caráter altamente intelectual dos pais, onde, a frieza na relação familiar contribuiria para a patologia da criança. Apesar desta proposição, Kanner não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que, as alterações

comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional (Baptista, 2008, p. 296-297).

Paralelamente à pesquisa de Kanner, o pesquisador Asperger (1944), ao estudar um grupo de crianças com retardo no desenvolvimento, sem características associadas ao retardo mental, propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou de “Psicopatia Autística”, sendo manifestada por transtorno na interação social, dificuldade em fixar o olhar, durante as relações sociais. Relatou também um olhar periférico de forma breve, além de comprometimento orgânico, gestos caracterizados por estereotípias, em alguns casos um vocabulário variado, porém, cansativo (monótono) e transtorno profundo do afeto.

Segundo Baptista (2008, p. 286), o pesquisador Asperger, “utilizou a descrição em alguns casos de histórico familiar, aspectos físicos e comportamentais, assim como o desempenho de testes de inteligência, além de aspectos educacionais das crianças observadas e estudadas por ele”. Atualmente, por outro lado, compreende-se pela designação síndrome de Asperger, uma forma menos grave de autismo.

Para a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2012), tal mudança de enfoque é salutar e necessária, pois leva em consideração que a presença de muitos aspectos do transtorno autista em muitos indivíduos e crianças com comportamentos considerados atípicos. Sendo assim, muitos estudiosos do problema concebem ser mais adequado a revisão sobre os diferentes graus de gravidade, do que incluir uma nova nomenclatura e classificação da síndrome.

Embora houvesse diferenças nas ideias de Kanner e Asperger, ambos acreditavam ser preponderantes nos autistas as dificuldades de se relacionar de forma interpessoal, o contato afetivo de forma espontânea, além da tendência ao isolamento físico, a timidez e a

rejeição do contato humano. Em 1947, Laretta Bender usou o termo "Esquizofrenia infantil", pois considerava o autismo, como uma forma mais precoce da esquizofrenia, com o objetivo de analisar os efeitos, em crianças esquizofrênicas, das sessões de eletrochoque.

Já Rutter (1978), definiu o autismo a partir de quatro critérios essenciais: manifestação precoce do Autismo, por volta dos dois anos e meio de idade; prejuízo no desenvolvimento social (falta de interesse social); prejuízo na comunicação (incapacidade de elaboração da linguagem responsiva) e resistência à mudança.

Na década de 1960, o autismo estava relacionado ao termo "**mãe de geladeira**", segundo Gattino (2015, p. 12) "Acreditava-se que o autismo se relacionava fortemente a uma desordem ambiental". Essa desordem seria uma consequência da falta de afeto da mãe pela criança, uma frieza nas relações, uma dificuldade no casamento e nas relações interpessoais em geral. Também seria necessário verificar que estariam relacionados a fatores genéticos, assim como o crescimento do TEA em famílias que já possuíam uma criança autista, e neste caso estariam relacionados a causas cromossômicas e a síndromes genéticas (gênicas).

De acordo com a definição do Ministério da Saúde (Brasil, 2022), Autismo significa:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (Brasil, 2022, p. 01).

Durante um período, empregou-se o termo autismo para fazer menção a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Mas, tal concepção e nomenclatura variaram como pode-se constatar nos

diferentes manuais de diagnósticos publicados ao longo dos anos pela psiquiatria médica. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Psiquiátrica Americana, constitui um instrumento que propõe oferecer uma base empírica para o diagnóstico desse transtorno, uma vez que aparece no DSM-I, 1952, como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas.

De acordo com o DSM-II de 1968, o termo “reação” (APA, 2002, p. 23), passa a ser “Esquizofrenia do tipo infantil”, categoria equivalente a “Reação Esquizofrênica” do DSM-I. O comportamento autístico, uma das manifestações de esquizofrenia na infância, permanece sendo um sintoma, sem apresentar alterações significativas (APA, 1968). Segundo a APA (1980), o DSM-III de 1980, trouxe modificações importantes, pois com ele estabeleceu-se a nomenclatura diagnóstica “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD) e *Pervasive Developmental Disorders* (PDD), situando o “Autismo Infantil” como uma das subcategorias. Revista a terceira edição, o autismo passa a ser nomeado “Transtorno Autístico”. O diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância, segundo a APA (2002). Além de que o DSM III – movimento da medicina baseada em evidências ganha força e o autismo começa a ser descrito como uma condição específica do desenvolvimento.

Em 1990, as neurociências destacaram a importância dos neurônios-espelhos, que são menos ativos em pessoas com TEA. Esses neurônios, localizados em áreas frontais e parieto-frontal do cérebro, permitem a reprodução de ações observadas, facilitando a compreensão da ação do outro. Essa capacidade de imitação é crucial para o desenvolvimento social, a empatia e a aquisição da linguagem, especialmente em crianças pequenas (Braga, 2018, p. 37).

A quarta edição do Manual (1994), bem como sua revisão em 2002, pela APA, mantem o autismo como referência para as novas classificações e os TGDs recebem outros subtipos: o “Transtorno de Rett”, o “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”.

Para a APA (2013), o DSM-V de 2013, mostra a extinção dos TGDs com a criação de uma única categoria diagnóstica para os casos de autismo (“Transtorno do Espectro do Autismo”), independentemente de suas diversas formas de manifestação. Como o diagnóstico é efetuado exclusivamente com base no comportamento observável, guiado por parâmetros universais e descritivos tomando como base as teorias do desenvolvimento e das neurociências, adotando a ideia de “espectro”. Pontuando também a importância da avaliação de fatores psicossociais e ambientais, passando a ser um Transtorno do Neurodesenvolvimento, fazendo distinção quanto ao nível de gravidade em relação a comunicação e a interação social. De acordo com o DSM-5 de 2013, o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), está subdividido em: Nível 1 – necessita de pouco apoio, Nível 2 – necessita de apoio substancial e Nível 3 – necessita de muito apoio (APA, 2013).

A primeira manifestação do Autismo na CID, aconteceu na sexta edição (CID-6), implantada em 1950, quando passou a ser coordenada pela (OMS), Organização Mundial de Saúde, passando a incluir e classificar os transtornos mentais (Benedicto *et. al.*, 2013). Sendo na época apontado como “Perturbações Esquizofrênicas”, seguiu com essa classificação até a nova edição (CID-9 de 1979), com o conceito de “Psicose Infantil” ou “Síndrome de Kanner” (Vargas *et. al.*, 2011)

Já o CID 10 (criado em 1989, porém, entrou em vigor em 1993), mantém as seguintes nomenclaturas: Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, no

qual, inclui-se o Autismo Infantil e Atípico, a Síndrome de Asperger, entre outros transtornos, como a síndrome de Rett.

Segundo Gattino (2015, p. 13), ocorreu um grande mudança na estrutura dos sintomas e nos critérios para diagnosticar o autismo, apresentados pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, apresenta apenas uma entidade diagnóstica do Transtorno do Espectro Autista, união das dificuldades de interação social e comunicação em apenas um domínio, Três características para a atribuição do diagnóstico prejuízos na comunicação social, padrões restritos de atividades e interesses e manifestações dos sintomas no início da infância), mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

A CID 11, (apresentação oficial em 2019, acompanhou as atualizações do DSM 5), pela Organização Mundial da Saúde, que entrou em vigor, no Brasil, em janeiro de 2022, passando a ter um código específico para este. Já o autismo, passou a ter o Código: 6A02. (CID 11 de 2019), associando o autismo a outros aspectos, dentre eles destacamos: Deficiência Intelectual (DI), se possui uma linguagem funcional ou não, até mesmo a ausência desta.

Tomando por base dados da Associação Psiquiátrica Americana (de 1980 a 2014) e as estatísticas do órgão de saúde *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), os Estados Unidos registraram um caso de autismo a cada 150 crianças observadas. Em 2020, houve um salto gigantesco: um caso do transtorno a cada 36 crianças, ficando evidente um aumento significativo de novos casos de pessoas autistas.

De acordo com Braga (20018, p. 48), o TEA, “é recorrente quatro vezes mais em meninos do que em meninas, representando uma proporção 4:1, ou seja, quatro meninos autistas para uma menina, sendo

80% em homens e 20% em mulheres”. Nesta linha de raciocínio, acredita-se que as meninas tenham maior probabilidade de apresentar deficiência intelectual e comprometimento na fala, as que não possuem tais comorbidades associadas ao autismo, acabam dificultando o diagnóstico para o mesmo, devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação.

Outra possibilidade para justificar o maior número de meninos com autismo em comparação às meninas com as mesmas condições, está relacionada ao fato “de uma maior resistência por parte das mulheres às mutações de genes, apresentando-se menos vulneráveis a esse tipo de alteração e, assim necessitando de uma quantidade maior de genes afetados” (Braga, 2018, p. 48).

Sublinha-se, de acordo com Surian (2010, p. 28), que “as pessoas sem deficiência intelectual, dentro do espectro do autismo, apresentam uma proporção masculina 5:1, em relação à feminina”. Os Critérios diagnósticos atuais para TEA, incluem o diagnóstico precoce, que possibilita intervenções mais cedo, “favorecendo o desenvolvimento de habilidades comprometidas e proporcionando uma adaptação melhor para o indivíduo e sua família” (Fernandes *et. al.*, 2020, p. 6).

No Brasil, a garantia da avaliação precoce consta na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que além de outros direitos, pondera que os critérios diagnósticos atuais para o TEA, envolvem além da avaliação precoce, a investigação clínica multidisciplinar, escalas de rastreio, exame de deficiência intelectual, bateria de testes neuropsicológicos, linguagem funcional, avaliações específicas de habilidades sociais e comunicação. Todos esses critérios de avaliação auxiliam os profissionais habilitados a mensurarem objetivamente e analisar a complexidade do funcionamento do autista (Brasil, 2012).

A complexidade do funcionamento autístico, de acordo com Maleval (2021), aborda claramente as questões relacionadas a linguagem, o envolvimento social, as emoções e por conseguinte, aponta que tais áreas precisam ser observadas, uma vez que, na sua visão, a pessoa autista apresenta dificuldade para reconhecer o outro, apresentando alteração interna no âmbito das emoções, necessitando do outro para suprir suas demandas primárias, a exemplo quando uma criança pequena sente fome, necessitando de ajuda do outro para suprir tal necessidade.

Segundo o autor Maleval, em seus estudos aponta que “o autismo não é uma psicose” (Maleval, 2021, p. 45), pontuando a “alienação retida”, abordando a questão da pessoa autista em relação a linguagem e os efeitos da ausência desta com a elucubração do saber, além do congelamento e o descongelamento do significante e do afeto.

Tais questões evidenciadas pelo pesquisador convergem para o que ele chama de acompanhamento pela “borda” tal ideia busca o diálogo, levando em conta as angústias e a especificidade do funcionamento afetivo do autista. E para que isto se efetive, faz-se necessário “iniciar pela construção da borda do corpo ou do seu esvaziamento, não recuar em relação a transferência do sujeito autista” (Maleval, 2021, p. 85).

Essas transferências nos remetem a diversas modalidades dentro do espectro autista, destacando-se: a transferência travada e destruidora; a transferência para um objeto familiar e dominado; a fusional e a transferência num assistente discreto. Todas estas, buscam apoiar-se na “instalação das funções da borda de proteção, da regulação e da mediação” (Maleval, 2021, p. 362).

Desse modo, é de suma importância compreender o funcionamento autístico em todas as suas particularidades, a fim de olhar com olhos da singularidade, a partir de três características

pontuais, de acordo com Maleval (2018, p. 06): 1) “a retenção inicial, dos objetos pulsionais”, a fuga do olhar, a falta de atenção compartilhada, significando que a criança quando aponta para um objeto quer atrair a atenção para seu alvo de interesse; 2) “uma alienação retida, que opera sem a dobradiça do significante mestre”, ou seja, a pessoa perde a real noção de sua identidade, a recusa de inserir a voz para a comunicação, gerando o mutismo, não respondendo quando lhe perguntam algo ou tapando as orelhas quando lhe falam; 3) “uma aparelhagem do gozo pela borda”, em outras palavras a entrada da linguagem poderá ocorrer através da enunciação do grito pela necessidade de comunicar-se.

Os estudos mais recentes neste campo de saber, apontam para os balbucios e vocalizações como ações, em sua maioria, são monótonas em autistas, pois vem carregada de ecolalia (repetição das palavras pelo ouvinte autista, logo após que lhe é falado, ou ainda podendo ser tardia, repetindo após algum tempo de escuta), sem ânimo ou inflexão intencional, empobrecendo o vocabulário. Este fato ocorre, devido “a pessoa autista emergir na linguagem pela via do signo, e não do significante, concebendo a linguagem como substância sonora da palavra” (Maleval, 2018, p. 06).

Em suma, a linguagem com todas as suas metáforas, significados e significantes, permeadas de ambiguidade, acabam dificultando a compreensão, carregada da presença do outro que a emitiu. O grande desafio reside neste sentido, construir um duplo canal de comunicação, entre o “Eu” autista e o “Outro”, não autista, de modo que a comunicação e o entendimento do mesmo ocorra, promovendo assim uma abertura para o mundo, sob uma ótica menos capacitista e mais inclusiva.

Metodologia

A pesquisa científica possibilita problematizar realidades, aperfeiçoar métodos e técnicas já existentes, assim como, desvelar novos conhecimentos. Segundo Lakatos (2017, p. 87), “a ciência é uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”. Na presente pesquisa, foi realizado o estudo bibliográfico sobre a temática baseado nas compreensões de Gil (2002), referindo-se: “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Tais estudos estão voltados especificamente para o levantamento bibliográfico do TEA, no que tange ao conceito, classificação, buscando oportunizar uma reflexão e interlocução entre autores, ponderando a alteridade como um processo de interação e socialização no convívio do “Eu” e do “Outro”. A fim de compreender o conceito, a evolução do diagnóstico no que tange às pessoas com TEA e as mudanças atuais, na visão da lei Berenice Piana (Lei Nº 12.764/2012), além dos manuais de categorização nosológicos (CID e DSM).

Buscou-se neste estudo, oportunizar uma reflexão e interlocução entre autores e documentos legais, pela via da alteridade, dos quais destacam-se: Kanner (1943), Asperger (1944), APA (1952, 1968, 1980, 1994, 2002, 2013), CID-6 (1950), Rutter (1978), CID-9 (1979), CID-10 (1993), Lampreia (2004), Baptista (2008), Vargas e Schmidt (2011), Ferrari (2012), Cunha (2012), Brasil (2012, 2022), James (2014), Gattino (2015), Surian (2016), Lakatos (2017), Braga (2018), Maleval (2018), Castro (2018), Fernandes, Tomazelli e Girianelli

Apresentação dos resultados

A sociedade e os povos, ao longo da história, se posicionam quando se deparam com pessoas fora dos padrões estabelecidos pela época. Tais pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno eram consideradas fora do comum, os que fugiam da “normalidade” eram rotulados, sofrendo práticas de ações excludentes, capacitistas e segregadoras.

Ao longo do tempo, o autismo foi visto sob o modelo médico que explicava suas particularidades sob o prisma do “defeito” ou da “imperfeição”, aquele que não se comunica de forma eficaz, aquele que tem restrições na interação social, apresentando padrões repetitivos de comportamento, esquecendo-se assim do humano e das múltiplas habilidades que cada um de nós possui, precisamos vislumbrar a pessoa além do laudo, ver o “Eu” a partir do “Outro”. Alargar os olhares pela visão de mundo que cada sujeito possui, suas ideias, sonhos e sua própria diferença no modo de pensar e agir, olhar pela via da alteridade, da subjetividade, valorizando as relações consigo mesmo e com o outro, enquanto sujeitos pensantes e desejantes.

Outrossim, a identidade dos seres humanos não pode ser vista apenas sob a ótica do biológico, pois suas características dependem de uma construção histórica, social, com saberes e imaginários, produzida numa relações de alteridade, isto é, o “outro”, não poderá ser visto como ser inferior, na sua essência, mas visto a partir de um “eu”, e as práticas excludentes necessitam ser reduzidas ou extintas, para que possam intervir de maneira mais positiva a fim de desfazer o mito da inferioridade criado ao longo dos tempos.

A evidenciação dos resultados ocorreu com base nas leituras realizadas e ponderações das características peculiares que permeiam o transtorno do espectro autista, além do aspecto crucial que é o

entendimento da constituição do “Eu” e do “Outro” pela via da alteridade, levando em conta a relevância dos objetivos, além da amplitude dos conceitos e ideias dos principais autores aqui pontuadas. Além disso, ponderando acerca das diferenças e diversidades do autismo face ao novo milênio, incluindo esses sujeitos nas pautas legais atuais, discutindo em conjunto com os mesmos a melhor forma de atendê-los, nas ações do dia-a-dia, na educação, no ambiente familiar, entre outros, para que sejam protagonistas das mudanças sociais desejadas, em prol de uma sociedade mais aberta ao novo, ao diferente.

Considerações finais

A compreensão do autismo passou por transformações significativas ao longo do tempo, desde sua categorização inicial dentro do contexto psiquiátrico até sua definição atual como um transtorno do neurodesenvolvimento. Diversos conceitos foram atribuídos ao autismo nesse percurso, com destaque para a definição legal presente na Lei Nº 12.764/2012, que o caracteriza como uma "deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social".

Essa evolução conceitual pode ser observada ao compararmos diferentes estudos sobre o tema. O termo "autismo" foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler para descrever o comportamento de pacientes esquizofrênicos com retraimento social acentuado. Essa visão inicial contrasta com a compreensão atual do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento com amplo espectro de manifestações.

A classificação do autismo evoluiu significativamente ao longo do tempo. Inicialmente, na CID-6 de 1950 (OMS, 1950), era associado a perturbações esquizofrênicas, permanecendo assim até a CID-9 de 1979.

No DSM I de 1952, o termo "autismo" aparecia junto a reações psicóticas e esquizofrênicas. O psiquiatra Leo Kanner, em 1943, descreveu o autismo como uma síndrome rara em um estudo com 11 crianças. No DSM II (1968), o autismo ainda estava ligado à esquizofrenia infantil.

Com o DSM III de 1980, o autismo passou a ser visto como uma condição específica do desenvolvimento. No DSM IV de 1994 e na CID 10 de 1989, o autismo foi incluído nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). No DSM V de 2013, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como uma condição independente. A CID 11 acompanhou essa mudança, adotando o código 6A02 para o TEA. Essa atualização diagnóstica representa um marco na compreensão do autismo, embora a adaptação completa leve tempo.

A atualização gradual da classificação diagnóstica do TEA ressalta a importância do diagnóstico precoce para intervenção e apoio multiprofissional, visando melhor prognóstico e aprendizagem. Compreender o TEA é abrir-se para novas possibilidades e entender o impacto da privação de relações humanas, permitindo um olhar mais amplo e humano sobre a diversidade de indivíduos e suas interações.

Referências

- APA (American Psychiatric Association). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 1. ed. Washington D/C, 1952. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/history-of-the-dsm>. Acesso em: 28 set. 2021.
- APA (American Psychiatric Association). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 2. ed. Washington D/C, 1968. Disponível em: <https://www.madinamerica.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.
- APA (American Psychiatric Association). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM. 3. ed. Washington D/C, 1980. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0022>.

xml?gclid=Cj0KCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz4KGBT0abfKPwW6aB3_CmnDPV3EYDQ
HJ_Ux5dQvIF93w868SzXN9bIaAsYCEALw_wcB. Acesso em: 03 fev. 2021.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM**. 4 ed. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/index.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

APA (American Psychiatric Association).D. S. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. Washington, DC: American psychiatric association, 2013. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

APA (American Psychiatric Association). Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (terceira edição-revista): DSM-III-R. In: **Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais** (terceira edição-revista): DSM-III-R. 1989. p. 602-602. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/index.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

American Psychiatric Association. **DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais**. 4. ed. Lisboa: Climepsi Editores. American Psychiatric Association, 1994.

ASPERGER, Hans; FRITH, Uta Trans. Autistic psychopathy'in childhood. 1991. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-97284-002>. Acesso em: 13 out. 2021.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Artmed Editora, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 12.764**, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Diário oficial da União: Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htmAcesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Brasília: **Diário Oficial da União** Brasília/DF, 2022. Disponível em: <https://linhasdecuidado>.

saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/2022. Acesso em: 21 set. 2021.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: azul de todas as cores. Guia básico para pais e profissionais.** São Paulo: Paulinas, 2018.

CASTRO, Bartyra Ribeiro de. A psicanálise pode contribuir para o tratamento de autistas? **Opção Laciana** online nova série Ano 9 n. 25, 2018. ISSN 2177-2673.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas.** 5 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

DI PIETRO, Andréa; BASTOS, Angélica. A Alteridade no Autismo: do Próximo ao Outro de Síntese. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e3648,

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, Coleção caminhos pedagógicos, 2012.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, 2020.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e Autismo: teoria e Prática.** 1 ed. Local: Editora, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

JAMES, Lesly W.; PIZUR-BARNEKOW, Kris A.; SCHEFKIND, Sandra. Online survey examining practitioners' perceived preparedness in the early identification of autism. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 68, n. 1, p. e13-e20, 2014.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner>. Acesso em: 27 set. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 8. ed. São Paulo : Atlas, 2017.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 111-120, 2004.

MALEVAL, Jean-Claude. Da estrutura autista. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, v. 13, n. 26, p. 4-38, 2018.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. Editora Blucher, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças – 6ª Revisão (CID-6)**. Genebra, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças – 9ª Revisão (CID-9)**. Genebra, 1979.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete** Vol. 1. Edusp, 1994. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/CID_10_Classifica%C3%A7%C3%A3o_Estat%C3%ADstica_Inte.html?id=PQhs3Rx4b-8C&redir_esc=y. Acesso em 23 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 **Reference Guide**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em inglês em: Disponível em: <https://icd.who.int/icd11refguide/en/index.html>. 9 de jul. de 2021. Acesso 23 dez. 2022.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of autism and childhood schizophrenia**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537863>. Acesso em: 23 out. 2021.

SURIAN, Luca. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção psicologia e sociedade).

VARGAS, Rosanita Moschini; SCHMIDT, Carlo. Autismo e esquizofrenia: compreendendo diferentes condições. **Anais EducaSul**: Florianópolis. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/Rosanita%20Moschini%20Vargas.pdf>, 2011. Acesso 23 out. 2022.

23

O SENTIDO DA ANTROPIZAÇÃO: IMERSÃO, NATUREZA E ETHOS AFRO-BRASILEIROS

*Assunção José Pureza Amara
Audineia Rodrigues de Oliveira*

Introdução

O Sentido da Antropização: imersão, natureza e ethos afro-brasileiros integra um conjunto de trabalhos desenvolvidos inicialmente no Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação - GESCED, que, junto com o Programa de Extensão, Ensino e Pesquisa Universidade no Quilombo, formam o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFPA/Campus Castanhal, em uma microrregião da Amazônia denominada Nordeste Paraense. Se estende pelo Cursos de Especialização em Saberes Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia – Políticas de Ações Afirmativas para aplicação da Lei 10639. E tem sua continuidade na Pós-graduação em nível de Mestrado, em um percurso de cerca de oito anos.

O objetivo deste texto é fazer uma breve imersão nas reflexões sobre concepção de antropização articulando como a tradicionalidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Foi realizada uma revisão bibliográfica, discussão e apresentação, seguindo uma análise sobre antropização e relação à matriz afro. Nesse sentido, a imersão e as reflexões acerca da Antropização exigem uma introdução histórica necessária acerca das ações e interferência do homem na sociedade e no mundo, por isso iniciaremos falando sobre a modernidade que se opôs a tradicionalidade epistêmica.

A Sociedade Moderna, conforme a sociologia e a história, já tem suas primeiras projeções a partir do século XV; modernidade essa que

tem sido relacionada às Grandes Navegações, à Expansão Marítima e Comercial, mas ela se estrutura e se estabelece com a Revolução Industrial Inglesa, a Revolução Francesa que estabelece a Transição do Modo de Produção Feudalista para o Modo de Produção Capitalista, por volta do século XVIII, fatos marcados por longo processo de exploração e de alteração do ambiente.

Por volta do final do século XX surgiram as mais diversas preocupações com o meio ambiente e, em efeito cascata surgiram, também em decorrência dessas preocupações, várias discussões, em primeira instância no âmbito de instituições não governamentais e em seguida na academia.

No início da metade daquele século, movimentos sociais e civis americanos iniciam uma preocupação com aquilo que foi chamado de **injustiça ambiental**, oriundo do que viria a ser denominado, posteriormente, de **racismo ambiental**. Os conceitos de racismo ambiental e de (in) justiça ambiental, podem ser abstraídos a partir das definições apresentadas por Montezuma, quando diz:

Racismo Ambiental é definido a partir do tratamento diferenciado que é conferido a uma dada área geográfica em função da presença de determinados grupos sociais (segregado) com base na cor/raça ou etnia, por serem consideradas minorias políticas. Racismo Ambiental é considerado uma forma de Injustiça Ambiental, caracterizado pela imposição desproporcional de riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais. Como contraponto, surge o termo e o movimento por Justiça Ambiental, que se refere à aspiração de um futuro no qual a injustiça ambiental venha ser superada (Montezuma, 2023).

Montezuma (2023), oferece uma base sólida para a compreensão do Racismo Ambiental, sua relação com a Injustiça Ambiental e a busca pela Justiça Ambiental. Aprofundar a discussão sobre as causas, impactos e estratégias para combater o Racismo Ambiental seria fundamental para

ampliar a compreensão desse fenômeno e promover ações efetivas em direção a um futuro mais justo e sustentável para todos.

Esta mesma autora define **injustiça ambiental** como “valorização diferenciada do espaço, legitimada e promovida pelo poder público de forma não equitativa, na medida em que os benefícios de uma localização privilegiada, como fornecimento de bens e serviços, são distribuídos de modo distintos entre os diversos grupos sociais” (Montezuma, 2023).

Naquele século a fomentação dos diálogos girava em torno dos problemas ambientais, que ameaçavam a vida dos seres humanos na Terra. Este fator tornou-se o grande pivô dos conflitos entre diversas nações, pois a contradição desses encontros estava justamente no fato de que o próprio homem era responsável pela grande maioria da degradação sofrida pelo meio ambiente. Isto, em consequência de a formação de nossa sociedade estar estabelecida em padrões de escala de consumo, sem o devido respeito aos recursos oferecidos pelo meio ambiente, que se esgotas e é finito.

A urgente da preocupação com o meio ambiente gerou questões mundiais, envolvendo temáticas emergenciais como o uso do gás metano e a escassez de recursos hídricos, em vários encontros e convenções realizados, principalmente nas décadas finais do século XX – a exemplo da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente - Eco 92/Rio 92* – realizada no Rio de Janeiro-Brasil no ano de 1992, com a presença de autoridades e sociedades civis de diversos países dos variados continentes.

Eventos, estes, que decorreram e decorrem dos fatos que alertaram a população mundial para a necessidade urgente de se repensar o papel da atual sociedade de consumo e todas as implicações decorrentes do uso (in)sustentável dos recursos naturais ofertados pela natureza. A

partir desse período, também, é **negrito** a relação entre “**pobreza e meio ambiente**”

Dentro desse contexto e considerando o recorte de pesquisa concluída em 2022, sobre “Antropização e terreiro: a interdisciplinaridade dos saberes da umbanda e seus impactos no meio socioambiental”, junto ao PPGAA-UFPA, é que iremos discorrer sobre antropização, seu conceito e seu caráter esclarecedor em torno dessa temática.

Sentido da antropização e africanidade

A antropização, enquanto transformação do ambiente pela ação humana, adquire um sentido particular na perspectiva da africanidade. A cosmovisão africana tradicional, fundamentada na interconexão entre todos os seres e na sacralidade da natureza, contrasta com a visão antropocêntrica ocidental que frequentemente justifica a exploração desenfreada dos recursos naturais. O ethos do Ubuntu, por exemplo, promove uma relação de respeito e reciprocidade com o meio ambiente, reconhecendo a interdependência entre humanos e natureza.

Essa abordagem africana da antropização oferece um contraponto crucial à crise ambiental contemporânea. Ao valorizar a sustentabilidade, a harmonia e o equilíbrio, a africanidade nos convida a repensar nossa relação com o planeta, buscando alternativas que respeitem os limites da natureza e garantam um futuro mais justo e equitativo para todos os seres vivos.

Antropização é o termo que pode definir toda a transformação do espaço natural resultante da ação humana direta ou indireta, conforme Elissalde (2005). Quase todas as ações humanas transformam ou modificam as características originais do ambiente. Assim, grande

parte das paisagens contemporâneas são formadas por uma combinação dinâmica e indissociável de elementos naturais e antrópicos.

Esses sentido e significado se coadunam com as ideias do documentário *Lugar do Real*, que registra: “*Antropia será toda e qualquer ação do homem na sua passagem pela Terra, entre semelhantes e entre estes e o Planeta. Será a relação de todas essas ações com a visão do universo em que o homem e o Planeta se inserem*” (2009 Doc. 00h17min: 53).

As definições de antropização propostas por Elissalde (2005) e Brito (2009) encontram eco no Ethos do Ubuntu. Na África, a transformação do ambiente pela ação humana é menos frequente devido à crença na sacralidade de toda a existência, como destaca Malomalo (2010). O Ubuntu reflete essa cosmovisão, na qual o homem africano reconhece que sua vontade não é a única força atuante na natureza, havendo também a influência dos ancestrais e do sagrado. Como, nessa cosmovisão tradicional africana, filosofias, mitos, religiosidades estão articulados, a transformação do ambiente deve passar pela percepção de vida, de sociedade e de conectividade.

Em tempos de crise e mudanças, o resgate de saberes ancestrais, como o Ethos do Ubuntu, oferece alternativas para lidar com os desafios atuais. Essa filosofia africana, baseada na interconexão entre o divino, o humano e a natureza, promove uma visão holística e ecológica do mundo, essencial para enfrentar os impactos negativos da ação humana no meio ambiente.

O Ethos do Ubuntu, originário da África negra tradicional, oferece uma perspectiva holística que integra o divino, o humano e a natureza, promovendo uma consciência ecológica profunda e ancestral. Essa filosofia pode ser uma solução para os problemas ambientais atuais, enfatizando a interdependência entre todos os seres e a necessidade de harmonia com o meio ambiente (Malomalo. (2010).

Oxalá, se Divino, Comunidades e Natureza fazem parte de uma teia de relações, na concepção, na percepção e na ação, essa Teia - Mundial e Global - representa **demandas antrópicas positivas** ao ambiente diante das representações de **demandas antrópicas negativas** ao ambiente.

Sabemos, então, que “a origem do Ubuntu está em nossa constituição antropológica”, visto que a formação do povo brasileiro foi constituída por parte do continente africano, de onde originou a humanidade e a civilização, a **consciência ecológica** vem de nossos ancestrais humanos que desenvolveram e aprenderam através de várias gerações; **consciência ecológica**, essa, pertencentes aos três mundos, a saber: o **mundo dos deuses e antepassados**, o **mundo dos humanos** e **mundo da natureza**.

Essa mesma noção de demandas antrópicas vai ser expressa em outros povos que pertencem a sociedades pré-capitalistas ou pré-modernas através das migrações intercontinentais e a emergência de outros espaços geográficos. Assim, podemos afirmar que essa forma de conceber o mundo é um patrimônio de todos os povos tradicionais “pré-modernos”, que pode ser expressa através de suas línguas, seus mitos, suas religiões, suas filosofias e suas manifestações artísticas. Portanto, esse Ethos veiculado pelo Ubuntu, vai depender de um contexto cultural a outro do contexto filosófico político de cada região.

Imersão, natureza e ethos afro-brasileiros

No Brasil, através das diásporas transatlânticas, que dispersou africanos por todo o Continente Americano, a noção de Ubuntu chega com os africanos na condição de escravizados a partir do século XVI.

De acordo com estudos das Ciências Sociais – sobretudo da Antropologia e da Sociologia, esses africanos trouxeram suas culturas

nos seus corpos e estas foram reelaboradas e reinventadas, a partir do novo contexto de escravidão (Amaral, 2011; 2021; 2023).

. Assim, falar de Ubuntu no Brasil é falar de solidariedade e resistência, sobretudo nos registros históricos antropológicos, que expressam o “Ubuntu afro-brasileiro” como os quilombos (Amaral, 2008; 2014; 2015; 2016; 2022; Castro; Acevedo; Castro, 1998), os movimentos negros, as irmandades e, principalmente, nas religiões afro-brasileiras, patrimônios da cosmovisão africana no Brasil.

Esses saberes, ethos e cosmovisão foram silenciados, na medida em que a produção de novos conhecimentos ficou atrelada à racionalidade do poder econômico, a laicização da ciência e a pressão para a **eliminação dos saberes tradicionais**. Estes passaram a ser segregados e expurgados da lógica mercantilista, justificada pelo discurso de modernidade - **etnocêntrica, hierarquizada, racializada, epistemicida e marcada pela colonialidade** - onde a ciência, pautada numa lógica da racionalidade utilitária, é definida pela lógica do mercado.

Nessa perspectiva, o conhecimento passou a ser sinônimo e instrumento de dominação ou a apropriação de saberes tradicionais, para integrá-los à modernidade, a fim de centralizar o conhecimento para então manipulá-lo e dominá-lo.

Tal como a imposição, denunciada por Chimamanda Ngozi Adiche (2009/2019), em *O Perigo de uma História Única*, percebemos a imposição de um “referencial único” dado como “modelo único”; a partir da revolução técnico-científica, esse projeto de “modernidade” irá se globalizar e impor um único modelo de desenvolvimento padrão, que tenta eliminar as resistências locais, através do discurso homogeneizador de ser/estar em um mundo moderno.

Dessa maneira, a reflexão que se faz, precisa estar amparada na rediscussão das noções de desenvolvimento e sustentabilidade. Isto

porque a visão utilitária da primeira compromete a ideia de um desenvolvimento sustentável, que por sua vez está atrelado a uma concepção de território e desenvolvimento.

Essas são demandas antrópicas sociais, que resvalam constantemente no meio ambiente, pela falta de entendimento e empatia entre os seres humanos e seus pares, corrompidos pela lógica de mercado. Nessa relação percebe-se que o Ethos do Ubuntu poderia participar no desenvolvimento de uma nova relação entre os seres humanos e os seres não humanos nas demandas negativas, em que ocorreram essas antropizações. Isso é um desafio tanto urbano, quanto rural, pois é lá que os indicadores econômicos não são capazes de medir a realidade específica dos espaços onde a política pública não alcança essas populações.

Ethos afro-brasileiros

A falta de acesso a políticas públicas básicas tem levado muitos cidadãos a frequentarem terreiros de religiosidade Afro-brasileira, como o Mina-Nagô Nanã Buruquê em Castanhal, em busca de soluções para demandas como emprego, moradia, saúde e preenchimento existencial. As sabedorias da Umbanda, com seus ensinamentos sobre caridade, humildade e harmonia com a natureza, abrem espaço para possibilidades sociais, econômicas e culturais, gerando um ambiente de pertencimento e respeito, onde seus adeptos podem buscar seu lugar de direito.

A valorização dos saberes e da filosofia das religiões de matriz africana cria um sentido de pertencimento e respeito à religião umbandista. A religião, como instituição social, junto com seu sistema simbólico, pode ser um espaço privilegiado de fomentação da consciência ubuntuística, que, segundo Malomalo (2010), concebe a felicidade como algo que faz bem a toda a coletividade.

Não se trata apenas de garantir o acesso à educação, moradia, saúde e um ambiente livre de preconceito, mas de recuperar práticas coletivas e solidárias para satisfazer essas necessidades. Souza (2000) defende um modelo de desenvolvimento participativo e negociado a partir das necessidades locais, que efetive universalmente o conjunto dos direitos humanos, incluindo o direito a um meio ambiente saudável.

Na Umbanda, a ritualística busca o equilíbrio entre os mundos astral e natural, onde habitam seres humanos, não humanos, divindades e ancestrais. O objetivo da evolução é a integração no todo através da busca de conhecimento, da harmonização com as individualidades e da comunhão dos axés entre médiuns e seus orixás.

As práticas ambientais desenvolvidas nos terreiros de Umbanda podem ser um campo de conhecimento para se entender o fenômeno da antropização. O conceito de "artialização" proposto por Pissinati e Archela (2009) expõe o aspecto subjetivo da paisagem, representando o espaço ocupado e produzido por uma comunidade de cultura singular. Nesse sentido, a Umbanda, como expressão cultural e religiosa, contribui para a compreensão da relação entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo a sustentabilidade e a justiça ambiental.

Considerações finais

O texto explora o conceito de antropização, ou seja, a influência humana no meio ambiente, a partir de uma perspectiva afro-brasileira. A antropização é definida como qualquer transformação do espaço natural causada pela ação humana, direta ou indireta. O texto destaca a visão africana de que toda existência é sagrada e que a transformação do ambiente deve considerar a vida, a sociedade e a conectividade.

Diante dos desafios ambientais atuais, o texto argumenta que o ethos do Ubuntu, filosofia africana que enfatiza a interconexão entre todos os seres, pode oferecer uma solução. O Ubuntu concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino, a comunidade humana e a natureza. Essa cosmovisão tradicional africana promove uma relação harmoniosa entre os seres humanos e o meio ambiente, reconhecendo a importância da vontade dos ancestrais e das divindades na relação com a natureza.

Em contraste com a lógica de consumo e a racionalidade moderna, que muitas vezes levam a impactos ambientais negativos, o Ubuntu propõe uma abordagem mais sustentável e respeitosa. O texto conclui que o Ubuntu pode ser uma ferramenta valiosa para lidar com os desafios ambientais contemporâneos, promovendo uma consciência ecológica que reconhece a interdependência entre todos os seres vivos.

Referências

- ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros do Trombetas - guardiões de matas e rios**. 2a ed. Belém: Cejup/UFPa-NAEA, 1998.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma histórica única** (impressa). TED Talk/ S.P.: Companhia das Letras, 2019.
- AMARAL, Assunção José Pureza (org.). **Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia...** Vol. 1. Castanhal-PA: UFPa, Faculdade de Letras; UFPa, Faculdade de Pedagogia, 2023.
- AMARAL, Assunção José Pureza; OLIVEIRA, Audineia Rodrigues de. Meio ambiente e umbanda: Interdisciplinaridade, epistemologia e cosmovisão para o equilíbrio ambiental. In.: FERNANDES, José Guilherme dos Santos; PIRES, Yomara. **Estudos Antrópicos na Amazônia 2** - Colaboração em Pesquisa. Belém, Paka-Tatu, 2022.

AMARAL, Assunção (Org.) **Quando a universidade vai ao quilombo**: educação, relações raciais e étnicas no Pará. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2016.

AMARAL, J. P. Assunção (Org.) **Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do século XXI**. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2018.

AMARAL, Assunção (Org.) **Da Universidade ao Quilombo**: extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia. Castanhal-Pa: UFPA, 2015.

AMARAL, Assunção José Pureza. Caminhos negros e afros descendência na Amazônia. In; **Entre os Rios e as Florestas da Amazônia**. Belém: UFPA; GEAM, 2014.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da Senzala ao Quilombo**: prática educativa e uso de recursos naturais entre os quilombolas do Médio Amazonas-Pa. Tese de doutorado, Belém: NAEA/UFPA, 2008.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da Senzala à Vitrine**: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém. Dissertação de mestrado, Belém: NAEA/UFPA, 2001.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Caderno de Ciência da Terra**, n. 13, p. 1-27, 1971.

BERTRAND, Georges. **Uma geografia transversal e de travessias**: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades. Tradutor: Messias Modesto dos Passos. Maringá: Massoni, 2007.

BRITO, Eduardo. **Lugar do Real** (Documentário), 2009.

ELLISALDE, B. Anthropization. In. **Enciclopedia eletrônica Hypergeo**. English-Society and environment – Concepts. 2005. Disponível em: <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article312#>. Acesso 05 abril 2020.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos e FERNADES, Daniel dos Santos. **A “Experiência Próxima”**: saber e conhecimento em povos tradicionais. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 9, n. 1. P. 127-150, 2015.

- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e Etnossaberes. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, 2016.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos e FERNADES, Daniel dos Santos. Personas e Habitus: Estudos de perfis antrópicos na Amazônia Oriental. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1. P.81-111, 2018.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos; PIRES, Yomara. **Estudos Antrópicos na Amazônia 2 - Colaboração em Pesquisa**. Belém; Paka-Tatu, 2022.
- GUIMARÃES, R. **Desenvolvimento sustentável**: da retórica à formação de políticas públicas. In: A geografia política do desenvolvimento sustentável. BECKER, B. e MIRANDA, M (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- INGOLD, T. **The Perceptivo of the Environment**: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill. London: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- MALOMALO, Bas'Illele. Eu só existo porque nós existimos: a ética Ubuntu. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**. IHU Online, p. 19-22, 2010.
- MONTEZUMA, Rita de Cássia Martins. Racismo Ambiental. In.: COUTO, Aiala Colares Oliveira; Mendes, Luiz Augusto Soares. (orgs). **Geografias Prestas – resiliências e resistências no Brasil contemporâneo**. GAPTA/UFGA, Belém-Pa, 2023.
- MORAES, M. A. e SILVA, A. C. P. As identidades e representações do feminino na sociedade moderna: ressignificações de tradições pré-modernas na construção social espacial da Umbanda. In: **Geografias subversivas: Discursos sobre espaço, gênero e sexualidade**. Silva, J. M. (Org.). Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.
- OLIVEIRA, Audineia Rodrigues de. **“Antropização e Terreiro**: a Interdisciplinaridade dos Saberes da Umbanda e seus impactos no meio Socioambiental” (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação Estudos Antrópicos da Amazônia - PPGAA-UFGA, 2022.
- OLIVEIRA, Eduardo (Duda). **Cosmovisão africana no Brasil; Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Gráfica Popular: Curitiba, 2006.

- PISSINATI, M. C., ARCHELA, R. S., 2009. Geossistema território e paisagem-método de estudo da paisagem rural sob a ótica bertrandiana. **Geografia**, v. 18, n. 1, p. 5-31.
- PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria Brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- PRANDI, Reginaldo (Org.). **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: CIA das Letras, 2005.
- SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo, Saraiva, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A. C. P. Discursos e práticas institucionais no Estado do Rio de Janeiro: paradoxos organizacionais na modernização do espaço rural fluminense. In RUA, João et tal. (Org.). **Paisagem, espaço e sustentabilidades**: Uma perspectiva multidimensional da Geografia. Rio de Janeiro; Editora PUC-Rio, 2007.
- SOUZA, M. L. O desafio metropolitano: **um estudo sobre a problemática sócio espacial nas metrópoles brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

24

A SAMAUMEIRA: SÍMBOLO DE ANCESTRALIDADE E SUSTENTABILIDADE NO QUILOMBO VILA DO CACAU/COLARES-PARÁ

Telma Nazaré de Sousa Pereira

Carlos José Trindade da Rocha

Introdução

A escravidão, um episódio lamentável na trajetória histórica do Brasil, deixou um impacto duradouro de resistência e busca por liberdade. O povo negro, que sofreu opressão, encontrou em suas culturas e crenças a força para desafiar o regime escravagista. Os quilombos se destacaram como um dos principais ícones dessa resistência, servindo como locais de liberdade e preservação da herança africana.

Mais do que simples refúgios, os quilombos personificam um desafio direto à estrutura econômica e social da época. Dentro desses espaços, a cultura africana prosperava, a solidariedade era fomentada e a luta por direitos era mobilizada. Assim, os quilombos se tornaram marcos de oposições não apenas à escravidão, mas também a um sistema que desconsiderava a humanidade e a dignidade dos negros.

Na Amazônia Paraense, a comunidade quilombola “Vila do Cacau”, situada às margens do rio Tauapará, no município de Colares, surge como um exemplar vivo dessa luta. Com raízes indígenas e afro-brasileiras, essa comunidade preserva suas tradições, conhecimentos ancestrais e sua identidade étnica, mantendo a memória de seus antepassados bem vivos. A samaumeira, uma árvore centenária que se destaca imponente no território da “Vila do Cacau”, é um poderoso

símbolo dessa ancestralidade. Suas raízes profundas, assim como as da comunidade, se entrelaçam com a história do quilombo, refletindo a força, a resistência e a ligação com suas origens.

Este artigo, visa investigar a conexão da referida comunidade quilombola com a samaumeira, buscando entender como essa árvore centenária se tornou um símbolo de ancestralidade de identidade para os moradores. Através da análise de relatos de residentes e da observação das rotinas do quilombo, pretende-se descobrir os significados e as representações que a samaumeira tem para a comunidade, evidenciando a importância da memória e da ancestralidade na formação da identidade quilombola.

Ações antrópicas e o meio ambiente no quilombo

As ações antrópicas são às atividades realizadas pelos seres humanos que têm um impacto significativo no meio ambiente, nos ecossistemas e no planeta como um todo, ou seja, são as ações causadas pelo ser humano que têm um impacto direto ou indireto na natureza, podendo ser natural, social, econômico e histórico-cultural, com reflexos no bem-estar humano (Pedreira, 2023).

Existem ações antrópicas positivas e negativas, esta última prejudica o planeta, como o desmatamento, incêndio florestais, contaminação de solo, pecuária, entre outros. Por outro lado, as ações positivas, são mediadas pela contribuição do homem à natureza, que é a cultura, pois diferencia o homem dos demais animais, e ela é civilizadora, ou seja, o homem nasce num ambiente natural, mas simultaneamente num ambiente sociocultural (Cunha; Guerra, 2009).

A ação do homem pode acelerar a degradação ambiental, mas, ao mesmo tempo, através do uso e manejo adequados, pode retardar que

esses processos ocorram (Cunha; Guerra, 2009). As tradições e saberes transmitidos de geração em geração estão profundamente conectados ao modo como as ações de comunidades tradicionais, por exemplo, interagem com o ambiente. Isso se reflete na agricultura de subsistência, no uso sustentável dos recursos e nas práticas de conservação (Dos Santos; Dos Santos, 2024).

Conforme o MapBiomias (2023, p. 1), como designação genérica de tipos ações e humanos, o princípio antrópico, está relacionado as variantes de paisagem/território, etnia/religiosidade em razão de suas habilidades produtivas e de seus valores e normas de conduta, assim como da inserção e estabilizações humana no meio ambiente, através das relações e reações entre grupos sociais e tipos humanos que habitam o mesmo território, neste caso o quilombo.

Nesse contexto, a palavra “quilombo” de origem “*bantu*” quer dizer acampamento ou fortaleza. Termo criado pelos portugueses para identificar as localidades/espacos criados pelos escravos fugidos de cativeiros. No Brasil eram chamados de arrachamentos, mocambos ou quilombos e seus membros eram conhecidos como Callombolas, quilombolas ou mocambeiros (Silva e Silva, 2014, p. 192). Muitas são as deminações conceituais para quilombo, pode se referir a a denominação do colonial que conceitua como “lugar de escravo fugido”; também o decolonial, que se caracteriza como: lugar, espaco, território de resistência e de luta (Amaral, 2023).

Os quilombos normalmente estão localizados em lugares distantes das áreas mais urbanas, por isso estabelecem uma proximidade com seu ambiente territorial, a preservação de costumes e cultura, estão assim conectados com a sua flora e fauna no território. Assim, do ponto de vista antropológico pode se definir o quilombo como um espaco de liberdade, mas também de luta e resistência, como descendentes de

africanos que resistiram à escravidão, construíram suas comunidades em harmonia com a natureza, valorizando a biodiversidade através de práticas sustentáveis (Silva; Silva, 2014).

Dados do MapBiomias (2023) Sistema de Estimativas de Emissões de Gases de Efeito Estufa do Observatório do Clima (SEEG/OC), identificam os Territórios Quilombolas como lugares onde a cobertura vegetal nativa no Brasil, ao lado dos Territórios Indígenas, são os mais preservados.

Ao todo, territórios quilombolas titulados ou em processo de titulação ocupam 3,8 milhões de hectares, ou 0,5% do território nacional. São 494 Territórios Quilombolas segundo o Censo 2023 do IBGE: 30% já titulados e 70% em processo de titulação. Essa diferença reflete-se na conservação ambiental: enquanto nos territórios já titulados a perda de vegetação nativa entre 1985 e 2022 foi de 3,2%, nas áreas em processo de titulação esse percentual foi de 5,5%. Na média, o uso antrópico ocupa 14% de sua área (MapBiomias, 2023, p.1).

Os dados acima mostram uma diferença preocupante na proteção do meio ambiente entre as comunidades quilombolas que possuem título e as que não possuem, com um aumento do desmatamento nas regiões que estão à espera de titulação. A morosidade na concessão de títulos compromete tanto a proteção ambiental quanto a estabilidade jurídica desses grupos, deixando-os vulneráveis à exploração de seus recursos e à violência. Ressalta-se, que as práticas tradicionais das comunidades quilombolas constituem-se em saberes étnicos que envolvem plantar, manejar, comercializar e, cujos modos de vida, e o cotidiano são defendidos pela relação dessas reproduções da vida social desses grupos (Ferreira, 2017).

Para Almeida e Abrantes (2021), os quilombos estão frequentemente localizados em áreas de rica biodiversidade, como florestas, e que ao longo dos séculos, tem desenvolvido um profundo

conhecimento sobre o ambiente em que vivem. O uso sustentável dos recursos florestais é fundamental para sua sobrevivência. A coleta de plantas medicinais, a caça e a pesca são práticas que refletem uma relação de respeito e harmonia com a floresta, onde os saberes ancestrais são fundamentais para a preservação dos ecossistemas.

A comunidade quilombola “Vila do Cacau” Colares/PA

A comunidade Quilombola “Vila do Cacau”, está localizada às margens do rio Tauapará, no município de Colares-PA, mas sua proximidade com o município de Vigia, permite o acesso a comunidade por barco, possibilitando uma viagem mais rápida, cerca de 10 minutos de barco, sendo que por Colares o tempo para chega pode ser de até 2 horas por estrada de chão, pois muitas vezes está em condições desfavoráveis. Assim, seguindo pela BR 316, acessando a PA-150 até o município de Vigia, faz-se a travessia através do rio Guajará e Taupará até a margem da comunidade quilombola “Vila do Cacau” desembarcando no trapiche. A distância até o centro da comunidade é de cerca de 2km.

A comunidade é considerada “núcleo e guardiã dos principais resquícios históricos da tradicional população remanescente” (Almeida, 2005, p. 13). Datada de meados do final do século XIX, a comunidade teve origem a partir da formação da população de traços indígenas e de grupos escravizados, onde seu território tem história vivenciadas, fruto de lutas e saberes tradicionais, expressas nas arquiteturas ainda visíveis que são as ruínas do Barão do Guajará. Por outro lado, os laços sanguíneos da comunidade são passados de geração em geração, reforçando uma identidade baseada na memória e no tempo de seus antepassados que até hoje guardam em suas memórias (Almeida, 2005).

Em nossas visitas à comunidade quilombola, foi possível uma conexão com a história e a luta desses humanos. A Vila do Cacau, oferece um profundo envolvimento com a cultura e a história local, evidenciando o papel crucial da memória e da herança na formação da identidade quilombola. As primeiras visitas, ocorreram em abril de 2024 durante a estação úmida amazônica, possibilitando a vivência da rica diversidade natural da área, com abundante vegetação, destacando a floresta de bambu (Figura 1).

Figura 1: Frente da comunidade pelo Rio Tauapará



Fonte: os autores (2025).

A chegada à comunidade foi marcada pelo desejo de interação com as lideranças quilombolas, sublinhando a estrutura organizacional e da hierarquia local. A recepção e encontro com o “senhor Avelino”, um residente da comunidade foi essencial para o entendimento mais profundo da história da Vila do Cacau. Por intermédio das histórias compartilhadas, foi possível aprender sobre a trajetória de seus pais e antepassados, além do contexto de luta e resistência do povo negro quilombola na localidade, em que se destaca a do Barão do Guajará. As narrativas do senhor Avelino enfatizam o papel da memória e da

ancestralidade na conservação da cultura e identidade quilombola, transmitindo saberes e princípios ao longo das gerações.

Seu Avelino é um negro retinto, morador mais velho da comunidade, hoje com 87 anos, traz em sua memória uma história vivida por ele sobre seu antepassado embora não seja alfabetizado, destaca o livro *Motins Políticos de Domingos Antônio Raiol*, publicado pela Universidade Federal do Pará (1970), como uma de suas referências, pois o livro conta a história dos principais acontecimentos políticos da Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835, período da Cabanagem.

Ele falou como muito orgulho de sua história e por se sentir uma referência viva, lúcida conta sobre seus pais, sua esposa (já falecida) e sobre seus 6 filhos ainda moradores da comunidade. Há claramente um lugar de pertencimento em sua fala, pois consegue transitar durante história falando sobre o processo de escravidão e suas marcas deixadas e vividas e vivas até hoje em seu imaginário. Morador da área central da comunidade ao lado do campo, comenta que:

Esse campo, é a nossa história, aqui todas as famílias, e as diversas gerações se encontram para vibrar, gritam e fica torcendo pelos times. “O jogo aqui junta todo mundo, são os adultos homens e mulheres, jovens, e até crianças, todo mundo brica e rir. (Senhor Avelino, 2024).

As visitas à comunidade servem como um chamado à reflexão sobre a conservação da história e da cultura quilombola, assim como os desafios que essas comunidades enfrentam na defesa de seus direitos e nas políticas de ações afirmativas. Nessa experiência, se evidencia a urgência de valorizar a memória e a ancestralidade como componentes essenciais na formação da identidade e na resistência das comunidades quilombolas.

A imersão na rica história, cultura e modo de vida desse grupo humano que, por meio de sua luta pela liberdade e pelo reconhecimento

de seus direitos, estabeleceu um espaço único de resistência e manutenção de suas práticas. As jornadas, ocorridas em diferentes períodos, demonstraram a complexidade desse quilombo, a força das tradições ancestrais e os desafios atuais enfrentados.

O trajeto até a Vila do Cacau, caracterizado por sua beleza natural e os obstáculos do ambiente amazônico, com a presença de serpentes venenosas, revela a conexão estreita da comunidade com seu território. A chegada às ruínas do Barão do Guajará (Figura 2), um local de significativa importância histórica e cultural, simboliza um reencontro com o passado e as batalhas enfrentadas pelos ancestrais quilombolas.

Figura 2: Ruínas do Barão do Guajará



Fonte: os autores (2025).

A vida na Vila do Cacau é manifestada em suas atividades, tradições e relações sociais. As crianças indo para a escola, os adultos envolvidos em suas ocupações e atividades do lar, as igrejas evangélicas que se destacam no território, e o campo de futebol como um local de lazer e interação, todos esses elementos formam um mosaico de vivências que definem a identidade da comunidade.

As comunidades quilombolas constituem locais de (re)existência), onde a cultura e os costumes são mantidos e passados de uma geração para outra. A Vila do Cacau, com suas variadas expressões culturais e religiosas, evidencias conforme Cunha (2009), a robustez da identidade quilombola e a habilidade de adaptação e mudança ao longo dos anos.

Nessa direção, concordamos com Diegues (2000), que para os grupos tradicionais, como os quilombolas, o conceito de território transcende o ambiente físico, incluindo dimensões culturais, sociais e simbólicas que influenciam a identidade e o estilo de vida. No contexto da Vila do Cacau, o território representa um espaço de lembrança, onde as marcas do Barão do Guajará emergem como emblemas de luta e herança.

O encontro com o guia Mescoutto, um jovem quilombola de 20 anos de idade, simbolizou a força da nova geração na luta por direitos e o reconhecimento das comunidades quilombolas. Sua participação em Brasília, ao lado de outros representantes de diversas áreas, evidencia o compromisso na defesa de um patrimônio cultural e histórico que vai além das fronteiras da Vila do Cacau.

De acordo com Almeida (2012), a batalha pelos direitos das comunidades quilombolas é um processo complicado que abrange a obtenção de terras, o reconhecimento da sua identidade e a asseguaração do acesso a serviços públicos e políticas sociais. A atuação de Mescoutto nessa batalha destaca o valor da juventude quilombola na criação de um futuro mais justo e igualitário.

O poço com águas verdes (Figura 3), um elemento essencial nas histórias do guia Mescoutto, assume um significado particular na cultura local. As narrativas e crenças que cercam sua construção e permanência, associadas à ancestralidade e ao sobrenatural, indicam a profunda conexão da Vila com suas tradições e com o mundo invisível que envolve a comunidade.

Figura 3: Poço com águas verdes



Fonte: os autores (2025).

Nessa caminhada guiada à comunidade nos instigam a refletir sobre a relevância de preservar a história, cultura e o modo de vida das comunidades quilombolas. Um espaço dedicado à resistência, luta e manutenção de suas tradições, que nos leva a reconsiderar nosso papel na formação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária

Durante o percurso guiado, Mescoutto destaca que os lugares que representam mais a ancestralidade são as “Ruínas do Barão do Guajará, a samaumeira e o Campo de futebol”. Descreve que, a noite é comum ouvir-se gritos vindo das ruínas, onde muitos escravizados morreram no período escravocrata comandado pelo Barão do Guajará

Sobre a relação da comunidade com a natureza, meio ambiente, Mescoutto afirmou:

Desde que nasci, sempre tive contato com esse ambiente, minha família nasceu e vive aqui na comunidade. Aqui acho que estamos protegidos, visto que para vir pra cá é preciso de autorização, não é qualquer um que entra. A gente tenta se preservar. Todo dia tem barco que sai daqui que é o barco que leva e traz estudantes. Todo mundo que quiser sair, pode (Mescoutto, 2024).

A expressão de Mescoutto ilustra um vínculo e um sentimento de proteção em relação ao seu habitat, enfatizando a relevância das

vivências e experiências na formação de seu entendimento sobre a natureza. Suas palavras ressoam com a visão de Diegues (2000), em que argumenta que o território para as comunidades tradicionais, como os quilombolas, transcende o físico e incluem dimensões culturais, sociais e simbólica que influenciam a identidade e o modo de viver com pertencimento identitário.

Outro lugar apresentado foi a samaumeira (Figura 4), em que Mescoutto, insistiu que precisava conhecer. O encantamento ao ver aquela árvore gigantesca foi compensador e gratificante, deu uma sensação de proteção. É a guardiã do território! Afirmou Mescoutto.

Figura 4: Samaumeira em Vila do Cacau



Fonte: os autores (2025).

A samaumeira na comunidade quilombola se tornou um ícone com diversos significados, simbolizando proteção, ancestralidade e a intensa relação entre os quilombolas e a natureza. Esta árvore é considerada a defensora do território, mantendo a comunidade segura de perigos e desastres, enquanto suas raízes profundas representam a ligação com

os antepassados e a passagem de conhecimentos. A samaumeira também ilustra a força natural e a interdependência do ser humano com o meio ambiente, sendo essencial para o equilíbrio ecológico. Acima de tudo, esta árvore é um emblema de identidade para a comunidade, refletindo sua história, cultura e princípios, além de reforçar o sentimento de pertencimento e a resistência do povo quilombola.

Quando perguntado para senhor Avelino e a senhora Suely sobre a samaumeira, ele respondeu:

Nossa Samaumeira está velha, como eu. Mas é a marca de que temos valor. Me sinto feliz, agradecido de cada vez que recebemos alunos e professores defora. Eu não tenho ido no pé dasamaumeira, estádistante pra eu ir lá. Mas ela é grande e imponente. É sagrada. É a nossa maior vitória (Senhor Avelino, 2024).

Já envelhecida, como disse, a samaumeira continua imponente. Com suas raízes formando um protetor, reúne as histórias escritas ali pelos antepassados. As vezes tenho a sensação que ela conversa comigo (Senhora Suely, 2024).

Como vemos no depoimento de seu Avelino, Suely e Mescoutto, a relação com a samumeira, ultrapassa o papel da natureza como mera provedora de bens materiais, consoante com Schimit e Turatti (2002), passando a ser símbolo cultural, de ancestralidade no território, relacionando a proteção da fauna e flora, e com espécies animais considerados sagrados que têm papel importante nas tradições e rituais locais.

A senhora Suely, trabalha com rezas, é benzedeira e recebe entidades relacionadas diretamente com o meio ambiente que para ela representa a referência de seus dons. Descreve ter uma relação muito forte com a comunidade quando se refere aos seus ancestrais, reconhecida por seus “poderes” religiosos.

A natureza pra nós aqui é tudo! É vida. A vida no território, e nossa ancestralidade, não existe quilombola do Cacau se não está presente todo o nosso ambiente e nossa história (Senhora Suely, 2024).

Assim, a Samaumeira, representa a conservação da fauna entrelaçada com as práticas culturais e religiosas, mostrando que a preservação ambiental é uma extensão da identidade cultural da comunidade. A senhora Suely, declarou nem sempre ser bem vista pela comunidade, pois a comunidade tem um grande número de moradores pertencentes a religiões evangélicas. Afirma que:

Julgam meu trabalho. Sofro muito preconceito, porque a vizinhança não respeita meu trabalho. Sofro com isso! (Senhora Suely, 2024).

A fala de Suely, expõe a profunda relação existente entre fé, herança cultural e natureza. Seu hábito de orar e invocar espíritos que tem vinculação direta com o meio ambiente ressalta a relevância do mundo natural em suas crenças e nas funções que desempenha como guia espiritual. A interação de Suely com os membros da comunidade, reconhecida por seus dons espirituais, destaca a função vital do líder religioso na preservação da cultura e da identidade quilombola. Sua ligação com os ancestrais sublinha, por sua vez, a herança cultural na vida quilombola, como mencionado por Diegues (2000).

Comunidades quilombolas em todo o Brasil possuem um vasto saber sobre o uso de plantas medicinais, conhecido como remédios do mato, para tratar várias enfermidades. Esse conhecimento ancestral, passado de forma oral de uma geração para outra, abrange desde a identificação e cultivo das plantas até a confecção de chás, xaropes e outras soluções caseiras (Santos; Melo, 2023).

Esse saber está profundamente conectado ao espaço e à cultura quilombola, como afirmam Wedig e Ramos (2016). Os sistemas que

organizam e cuidam de plantas, animais, água e terra, assim como os métodos de plantio, colheita e compartilhamento de alimentos, além das interações com a natureza e o universo, são componentes que interagem e definem o estilo de vida dessas comunidades.

Assim, a proteção das áreas quilombolas é crucial para salvaguardar esse conhecimento tradicional e preservar a relação simbólica entre as comunidades e o meio ambiente. Os quilombolas, considerados guardiões da natureza (Schmitt; Turatti, 2002), têm uma função fundamental na proteção da biodiversidade e na promoção de um estilo de vida sustentável, que se baseia no respeito e na convivência harmoniosa com a natureza.

Considerações finais

A investigação sobre a interação entre a comunidade quilombola Vila do Cacau e seus elementos simbólicos, principalmente a samaumeira, demonstra a profundidade da ligação entre a herança cultural e o ambiente. A samaumeira, uma árvore majestosa e centenária, representa a luta e a identidade dos quilombolas, expressando suas tradições e venerações pela natureza. Essa conexão é fundamental para a conservação da biodiversidade e o fortalecimento da memória coletiva do grupo.

As atividades humanas, tanto benéficas quanto prejudiciais, impactam de forma significativa o ambiente. Enquanto ações como a derrubada de árvores e a poluição do solo aparecem como resultados negativos, existem também iniciativas de manejo sustentável que são influenciadas pela cultura quilombola. O uso responsável dos recursos naturais evidencia a habilidade dos quilombolas em coexistir de

maneira equilibrada com seu território, garantindo a comunidade de sua cultura e a saúde do meio ambiente.

Além de sua importância ecológica, o quilombo Vila do Cacau se configura como local de resistência histórica e social. Os saberes e tradições passados de geração a geração fundamentam práticas que valorizam e protegem o ecossistema local. A relação entre o cotidiano dos membros da comunidade e o meio ambiente reflete suas crenças e valores, com intenção de preservação ambiental integrada à identidade cultural.

É essencial assegurar a proteção da flora nativa dos territórios quilombolas, e, assim, a conservação ambiental. Informações do MapBiomias mostram que os territórios quilombolas, assim como os indígenas, estão entre os mais bem preservados no Brasil, ressaltando a gestão territorial para a manutenção da biodiversidade. Este vínculo entre titulação, conservação e uso responsável dos recursos é fundamental para a qualidade de vida das comunidades locais.

Por último, considerar a samaumeira como uma árvore da vida enfatiza que cuidar do ambiente é uma maneira de respeitar a herança dos quilombolas. As histórias de seus habitantes, como as de Avelino e Suely, ressaltam a relação sagrada entre a natureza e os aspectos culturais da comunidade. Esta pesquisa não se esgota aqui, mas destaca não apenas a relevância da samaumeira, mas também provoca novas questões e áreas de investigação que precisam ser exploradas para uma compreensão mais profunda do papel das comunidades quilombolas na preservação do meio ambiente e na luta por direitos sociais.

Referências

ALMEIDA, W. Tauapará. **Vigia de Nazaré**. Edição do Autor, 2005.

ALMEIDA, Maria da Conceição P. de.; ABRANTES, Elizabeth S. **Aspectos Ambientais no Cotidiano de Comunidades Quilombolas na Baixada Ocidental Maranhense.** ANPUH – BRASIL. 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro/RJ. 2021.

AMARAL, Assunção José Pureza (org.). **Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia.** Vol. 1. Castanhal-PA: UFFA, Faculdade de Letras; UFFA, Faculdade de Pedagogia, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 11abr. 2016.

CARDOSO, Larissa dos Santos; SILVA JÚNIOR, Aluísio Fernandes; LOBATO, Mateus Monteiro. O Ensino de Geografia, Educação Quilombola e Mapas Mentais: Práticas Cotidianas na Escola Municipal Padre Alfredo de Laó/Comunidade Vila do Cacaucolares/Pa. Universidade Federal do Pará Programa de Pós-graduação em Geografia. **Revista GeoAmazônia.** Belém, v.10, n.19. p.66-89. 2022.

COELHO, Angela, et al., **Questão racial e formação profissional em Serviço Social. II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura.** SEMLACult, Foz do Iguaçu/PR, Brasil, 2018.

CUNHA, S. B; GUERRA, A. J. T. **A questão ambiental: diferentes abordagens.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª ed. 250p., 2009.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DOS SANTOS FERNANDES, D.; DOS SANTOS FERNANDES, J. G. **Personas E Habitus: Estudo de Perfis Antrópicos na Amazônia Oriental. Espaço Ameríndio.** Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81, 2018. DOI: 10.22456/1982-6524.76748. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/76748>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

FERREIRA. Priscila Fonseca, et al. Indicadores de sustentabilidade na comunidade quilombola África. **Revista Espacios**. Município de Abaetetuba, Pará, Brasil. Vol. 38 (Nº 08). 2017. p. 9.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

OLIVEIRA. Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. SP, Unesp. 2000.

Paz, M. M. et al. **Escravidão, quilombo e resistência. Relato de experiência em sustentabilidade**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO. v. 1, n. 1, p. 31-38, jan. jun. 2021

SILVA. Giselda Shirley da; SILVA. Vandeir José da. **Quilombos Brasileiros: Alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil**. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.

PEDREIRA. Bernadete da C. C. G.. **A relação entre as interferências antrópicas e os serviços ecossistêmicos**. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1154596/1/A-relacao-entre-as-interferencias-antropicas-e-os-servicos-ecossisticos-2023.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2024.

PROJETO MapBiomias. **Mapeamento anual de cobertura e uso da terra no Brasil entre 1985 a 2022**. Coleção 8, 2023. Disponível em: <https://Brasil.mapbiomas.org/download-dos-atbds-com-metodo-detalhado/>Acesso em: 30 de agosto de 2024.

SCHMITT. Alessandra. TURATTI. Maria C. Manzoli. CARVALHO. Maria C. Pereira de. **A Atualização do conceito de Quilombo: Identidade e Território nas Definições teóricas**. Ambiente & Sociedade - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002.

SANTOS. Ronaldo; MELO. Paula Bauduino de. Proteger territórios quilombolas é preservar o meio ambiente. **Correio Brasiliense**. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/opiniaio/2023/07/5107342-artigo-proteger-territorios-quilombolas-e-preservar-o-meio-ambiente.html>

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

As pesquisas colaborativas em estudos antrópicos na Amazônia, ao integrar ativamente as comunidades no processo de investigação, abrem um novo horizonte para a compreensão da intrincada relação entre comunicação e tecnologia. Essa abordagem permite não apenas analisar como as tecnologias moldam as práticas comunicativas e as relações sociais, mas também como as comunidades se apropriam e ressignificam essas ferramentas, criando novas formas de expressão e interação. Ao dar voz aos sujeitos da pesquisa, essa metodologia contribui para a construção de um conhecimento mais situado e crítico sobre o papel da comunicação e da tecnologia na vida social, desafiando visões tecnocêntricas e abrindo espaço para a valorização da diversidade cultural e das práticas locais.

Nesse eixo, a pesquisa de Danilo Teixeira Lima, Flávio Rafael Trindade Moura, Rita de Cássia Romeiro Paulino e Marcos César da Rocha Seruffo destaca a “**Avaliação da usabilidade de sites de notícias: comparação entre grupos universitários da Amazônia e do Sul do Brasil**”, analisando a empregabilidade de cinco grandes sites de notícias brasileiros com usuários universitários das regiões Norte e Sul. Para os autores, apesar da localização geográfica ter pouca influência, as condições da Amazônia são importantes para a interação. A pesquisa contribui para a área de Interação Humano-Computador, oferecendo uma nova perspectiva sobre seus usos no contexto amazônico, e destacando a eficácia de metodologias avançadas na avaliação de usabilidade digital.

25

AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DE SITES DE NOTÍCIAS: COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS UNIVERSITÁRIOS DA AMAZÔNIA E DO SUL DO BRASIL

*Danilo Teixeira Lima
Flávio Rafael Trindade Moura
Rita de Cássia Romeiro Paulino
Marcos César da Rocha Seruffo*

Introdução

A usabilidade é um aspecto fundamental no desenvolvimento de plataformas digitais, essencial para garantir uma navegação eficiente e satisfatória, como destacado por Hollingsed e Novick (2007) e Nielsen (2012). No contexto do jornalismo digital, a avaliação da usabilidade é fundamental para melhorar a interação dos usuários com as plataformas, conforme apontado por Canavilhas (2001). O desafio é criar interfaces intuitivas e agradáveis que atendam às necessidades dos leitores. No Brasil, o consumo de notícias on-line já supera o das mídias tradicionais, como televisão e jornais impressos (PoderData, 2020; Digital News Report, 2021). Isso evidencia a necessidade de avaliar a usabilidade dos sites de notícias, especialmente em contextos regionais específicos, como a Amazônia.

Este estudo se concentra na usabilidade de cinco dos sites de notícias mais acessados no Brasil e analisa as interações de usuários universitários das regiões Norte (com foco na Amazônia) e Sul do Brasil, utilizando uma abordagem quanti-qualitativa. Métodos avançados como uma ferramenta de captura multimodal e o Teste QUIS, adaptado às heurísticas de Nielsen (1990), são empregados para obter dados detalhados. Motivado pela colaboração entre o Programa Nacional de

Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o estudo visa contribuir para a compreensão da usabilidade em contextos geográficos distintos. A análise pretende fornecer *insights* para o desenvolvimento de interfaces digitais que atendam melhor às necessidades dos usuários na Amazônia e em outras regiões com características semelhantes.

Levantamento teórico

A Experiência do Usuário (UX) abrange uma ampla gama de áreas, incluindo Interação IHC, design, desenvolvimento de produtos e psicologia (VAANANEN, 2008). De acordo com Bevan (2009), UX vai além da usabilidade, englobando todas as percepções e respostas do usuário, tanto subjetivas quanto objetivas. Nielsen e Budiu (2013) definem UX como todos os aspectos da interação do usuário com a empresa, destacando a importância de atender aos requisitos do cliente de maneira simples e agradável.

Dentro do escopo da UX, a usabilidade refere-se à facilidade com que os usuários interagem com um produto, sistema ou serviço, focando na eficiência, eficácia e satisfação durante a realização de tarefas específicas (CYBIS, 2017). A avaliação da usabilidade é fundamental no desenvolvimento de software e é caracterizada por componentes como aprendizado, eficiência, memorização, identificação e correção de erros, e satisfação (Nielsen, 2012). Recomenda-se a avaliação contínua da usabilidade, utilizando métodos como testes com usuários e avaliações heurísticas (Agner, 2023; Garrett, 2011; Rogers, 2013) para garantir eficácia e identificar áreas de melhoria.

Além disso, a avaliação da usabilidade deve considerar o contexto específico, pois as dificuldades podem não se originar apenas da interface, mas também das complexas interações entre usuários, tecnologias e contextos específicos (Cockton, 2016). No caso de sites de notícias, adaptar o conteúdo às necessidades dos usuários é um desafio semelhante ao enfrentado pelos meios impressos, televisivos e radiofônicos (Canavilhas, 2001; Palacios, 2002).

Estudos relacionados

A revisão dos estudos revela uma diversidade de abordagens para a avaliação da usabilidade, com foco em sites de notícias. Estudos pioneiros, como o de Becker (2002), exploraram a usabilidade em ambientes digitais, particularmente em empresas de comércio eletrônico nos Estados Unidos. Pesquisas mais recentes, como as de Alexandre e Aquino (2021), investigaram a usabilidade de aplicativos jornalísticos utilizando métodos variados para obter uma visão abrangente da UX. Além disso, Lachner *et al.* (2018) e Alostath *et al.* (2009) destacam a influência cultural e localidade na usabilidade, com análises comparativas e protótipos de design em diferentes países.

Uma lacuna notável na literatura é o predomínio de métodos tradicionais, como questionários subjetivos, na avaliação da usabilidade. A pesquisa em questão busca preencher essa lacuna ao introduzir métodos inovadores, como ferramentas avançadas de captura multimodal e validação pelo Teste QUIS, para uma análise mais detalhada e objetiva do comportamento dos usuários em sites de notícias. Paulino *et al.* (2021) é o estudo mais alinhado com esta abordagem, utilizando rastreamento quantitativo de interações.

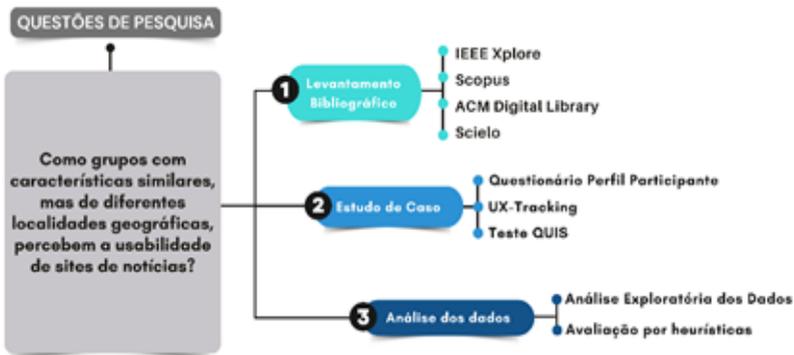
Esta pesquisa se diferencia por combinar a ferramenta de captura multimodal com o Teste QUIS, oferecendo uma análise mais

aprofundada das interações dos usuários. Essa abordagem permite identificar padrões específicos de interação e áreas de melhoria, contribuindo para a evolução dos métodos de pesquisa em usabilidade e inspirando futuras investigações a adotarem técnicas semelhantes. Estudos como Chen *et al.* (2017), Bastug *et al.* (2018) e Diego-Mas *et al.* (2019) demonstram a eficácia de métodos avançados, como rastreamento ocular e do mouse, na melhoria da usabilidade.

Métodos e técnicas de pesquisa

Esta pesquisa é classificada como aplicada e utiliza métodos quanti-qualitativos, englobando fases teórica, exploratória e empírica. A **Figura 1** ilustra o percurso metodológico adotado, começando com um levantamento bibliográfico sobre o tema e seguindo para um estudo de caso focado na usabilidade de sites de notícias. De acordo com Yin (2015), um estudo de caso é uma pesquisa empírica que explora fenômenos contemporâneos em contextos pouco definidos, buscando descrever, compreender e interpretar o fenômeno investigado.

Figura 1. Percurso Metodológico



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Os procedimentos técnicos da pesquisa incluíram o uso da ferramenta de captura multimodal UX-Tracking e do Teste QUIS. A UX-Tracking é utilizada em pesquisas sobre UX, enquanto o Teste QUIS mede a satisfação do usuário com sistemas interativos. A análise exploratória dos dados envolveu técnicas estatísticas como Análise de Variância (ANOVA), correlação de Spearman e Rede Bayesiana para examinar a distribuição dos dados entre diferentes localidades geográficas e avaliar a relação entre a região dos usuários e suas avaliações das heurísticas.

Para a revisão sistemática, adotou-se um método para garantir a relevância e qualidade dos estudos selecionados. Primeiro, formulou-se a pergunta de pesquisa: “Como grupos com características similares, mas de diferentes localidades geográficas, percebem a usabilidade de sites de notícias?”. Em seguida, foram definidos critérios de inclusão para estudos focados em usabilidade de sites de notícias e exclusão para aqueles que não abordavam métodos de avaliação ou não estavam disponíveis em texto completo. A busca foi realizada nas bases IEEE Xplore, Scopus, ACM Digital Library e Scielo, utilizando palavras-chave como "Sites de Notícias", "Jornais On-line", "Usabilidade" e "Experiência do Usuário".

O estudo investigou as percepções de usabilidade de sites de notícias por grupos de estudantes universitários em diferentes localidades geográficas. Foram escolhidos cinco dos sites de notícias mais populares no Brasil, segundo o Ranking Comscore (2021). Participaram dez estudantes, cinco da UFPA e cinco da UFSC, que responderam a um questionário sobre perfil, localidade, acesso à internet, experiência tecnológica e consumo de notícias.

Eles realizaram três tarefas específicas—buscar uma matéria sobre "vacinação", encontrar um link para redes sociais e assinar *newsletter*.

As interações foram registradas com uma ferramenta de captura multimodal e a satisfação dos usuários foi avaliada pelo teste QUIS. O estudo foi conduzido presencialmente de abril a maio de 2022, com os participantes usando computadores com *Windows 10* e *Google Chrome*, e a quantidade de avaliados está de acordo com a recomendação de Nielsen (1990) para estudos de usabilidade.

O questionário aplicado de forma individual e on-line teve como objetivo investigar a experiência prévia dos participantes com tecnologia e o consumo de notícias. Ele incluiu perguntas sobre gênero, idade, nível educacional, ocupação, local de moradia, principal meio de acesso à internet, principal meio de consumo de notícias, nível de experiência com sites de notícias e frequência de acesso a sites de notícias.

UX-Tracking

É uma ferramenta de captura multimodal desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa Operacional (LPO) da UFPA, permitindo a avaliação da UX em diversos estudos. Escolhida para este estudo devido seus diferenciais, como os modos de captura de dados incluem mouse, olhos, teclado, voz e histórico de navegação, possibilitando a coleta simultânea de diversos dados durante uma sessão com o usuário (Lima, 2022). A UX-Tracking já contribuiu com pesquisas de UX em diversos domínios, como descrito na **Quadro 1** de estudos anteriores.

Quadro 1. Estudos com Ferramenta de Captura Multimodal.

ESTUDO/ANO	DESCRIÇÃO	DOMÍNIO
Lima <i>et al.</i> (2021)	O objetivo do estudo foi avaliar o comportamento de usuários a fim de identificar quais áreas de interesse mais atraem sua atenção em interfaces digitais. Para isso, foi realizado um experimento com usuários no portal Amazon.	Comércio Eletrônico
Paulino <i>et al.</i> (2021)	O objetivo do estudo foi identificar o caminho percorrido pelo usuário em narrativas, observando ações e frustrações durante o processo interativo. Para isso, foi realizado um estudo de caso com estudantes de jornalismo em um site transmídia.	Site transmídia
Lima <i>et al.</i> (2022)	O estudo buscou compreender a UX em portais de notícias e como se dá o consumo de informação. Foi executado um estudo de caso com um usuário leitor de portais de notícias.	Sites de notícias
Souza <i>et al.</i> (2022)	O objetivo do estudo foi utilizar a ferramenta para avaliar a UX e categorizar os usuários em termos de perfis de desempenho. Para isso, foi realizado um estudo de caso com usuários no website da Receita Federal Brasileira (RFB).	Serviço Público

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir destes estudos, é possível verificar a habilidade dessa ferramenta de captura em estabelecer avaliações de UX em diversos domínios, conforme demonstrado em estudos já publicados. Dada a complexidade inerente ao processo de avaliação de UX e usabilidade, que envolve um alto grau de subjetividade, o uso dessa ferramenta contribui para uma maior precisão nas avaliações. A interação dos usuários pode ser analisada a partir de diversas perspectivas, proporcionando *insights* mais abrangentes e detalhados.

Teste QUIS

O Teste QUIS foi selecionado para este estudo devido à sua eficácia em identificar a satisfação do usuário com base em critérios específicos. Desenvolvido pelo *Human-Computer Interaction Laboratory* (HCIL) da

University of Maryland, o QUIS avalia a satisfação subjetiva dos usuários com a interface humano-computador (Filardi, 2008).

O teste consiste em afirmações apresentadas com escalas de diferencial semântico, onde respostas entre 4 e 5 indicam alta satisfação e entre 1 e 2, baixa satisfação, enquanto a resposta 3 é neutra (Silva Junior, 2014). Os participantes também podem utilizar "N/A" para questões não aplicáveis e "Outra resposta" para adicionar avaliações subjetivas. O teste completo está disponível na plataforma Zenodo.

Quadro 2. Teste QUIS.

EXPERIÊNCIA NA LEITURA DE SITES DE NOTÍCIAS									
		1	2	3	4	5		N/A	OUTRA RESPOSTA
LOCALIZAÇÃO DAS FUNCIONALIDADES	DIFÍCIL						FÁCIL		
COMPREENSÃO DO SIGNIFICADO DAS FUNCIONALIDADES	DIFÍCIL						FÁCIL		
COMPREENSÃO DOS COMANDOS APONTADOS	DIFÍCIL						FÁCIL		
ESTABELECEER INTERAÇÃO	DIFÍCIL						FÁCIL		
REALIZAR BUSCA	DIFÍCIL						FÁCIL		

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Análise de dados

A coleta de dados envolveu um questionário sobre o perfil dos participantes, a ferramenta UX-Tracking e o Teste QUIS, no **Quadro 3** é apresentado o código atribuído para sistematização dos dados e a descrição das heurísticas. Nove heurísticas, baseadas em Nielsen e Molich (1990), foram analisadas, adaptadas para o Teste QUIS e codificadas de 1 a 9.

A sistematização das avaliações incluiu a atribuição de identificadores únicos (IDs) para garantir a confidencialidade dos dados: IDs N1 a N5 para participantes da UFPA (Norte) e S1 a S5 para participantes da UFSC (Sul), sorteados para manter o anonimato.

Detalhes sobre o perfil dos participantes e suas avaliações estão disponíveis na plataforma Zenodo.

Quadro 3. Sistematização das Heurísticas de Nielsen.

CÓDIGO	HEURÍSTICA	DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO
H1	Place-making	Auto localização dos usuários no site de notícias, toda a jornada de experiência. Sendo o processo de interação visual, layout e estrutura hierárquica, bem como o ambiente físico devem facilitar a compreensão do usuário de onde ele está. A compreensão que os usuários provavelmente utilizarão diferentes dispositivos para cumprir os objetivos.
H2	Consistência	O site de notícias deve apresentar consistência visual, tipográfica, de informações, ações e interação. Assim, se um usuário utilizar dispositivos diferentes para executar ações parciais de toda a experiência, cada acesso ao touchpoint deve apresentar as mesmas regras e respostas às ações.
H3	Resiliência	Flexibilidade do fluxo de interação para se adequar mesmo diante de diferentes usuários, diferentes estratégias de interação e diferentes contextos de uso. Assim, o ambiente interativo e a estrutura do site de notícias devem estar preparados para a busca, interação de diversas estratégias e por diferentes usuários, às vezes com papéis diferentes em um mesmo processo de interação.
H4	Redução	Os conteúdos dos sites de notícias devem ser apresentados aos usuários de forma objetiva e com uso simples, proporcionando ações interativas reduzidas e carga cognitiva mínima. Assim, do ponto de vista dos usuários, o caminho das possíveis ações deve ser claro às suas necessidades.
H5	Correlação	O site de notícias precisa ajudar os usuários a encontrar informações e conteúdo de forma natural. Uma ação iniciada em um dispositivo deve ser facilmente continuada em qualquer outro dispositivo.
H6	Equivalência às Convenções Culturais	Criar interações com as quais os usuários não estão familiarizados pode gerar dúvidas e/ou mal-entendidos sobre o site de notícias. Dessa forma, deve ser considerado as referências dos usuários quanto à tecnologia, processos, compreensão de funcionalidades e interações para o desenvolvimento do site.

H7	Conteúdo Visual Intuitivo	Os usuários devem compreender as funcionalidades, hierarquia, caminhos e informações necessitando de carga mínima de memória, tornando objetos, ações e opções fáceis de reconhecer e entender.
H8	Interações Naturais, Intuitivas e Diretas	O site de notícias deve possuir de forma mais intuitiva possível todos os seus pontos de interação, além de comandos vocais simples objetivos ou por meio de comandos vocais simples.
H9	Ergonomia Contextual	Alcance ergonômico em cada dispositivo envolvido, considerando os diferentes contextos de uso e limitações físicas humanas, considerando os pontos de interação com o site de notícias.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A análise dos dados deste estudo incluiu a aplicação de ANOVA e Correlação de *Spearman*. A ANOVA foi utilizada para comparar as médias das avaliações entre dois grupos de localidades para cada site de notícias. Esta técnica permitiu uma avaliação multidimensional da usabilidade, identificou diferenças significativas e analisou interações complexas entre variáveis (Howell, 1992). A ANOVA foi escolhida por sua capacidade de avaliar aspectos como eficiência e satisfação do usuário, essencial para personalizações específicas e compreensão das variações na usabilidade.

A Correlação de *Spearman*, uma medida não paramétrica, foi usada para examinar a monotonicidade entre a localização dos usuários e as avaliações das heurísticas. Essa correlação, apropriada para dados ordinais ou não normais, ajudou a identificar associações não lineares, com o p-valor indicando a significância estatística da correlação observada (DANIEL, 1978).

Um p-valor próximo de 0 sugeriu uma correlação estatisticamente significativa, enquanto valores próximos a 1 indicaram uma correlação devida ao acaso. Para validar os resultados, foram empregadas Redes Bayesianas (RB), com a localidade como variável central. As RBs permitiram modelar relações causais entre variáveis e calcular

distribuições de probabilidades das avaliações das heurísticas com base na localidade dos usuários (Jensen, 2007; Koller, 2009).

Resultados

Os dados apresentados visam entender como fatores sociais e experiências pessoais influenciam o uso de produtos e serviços pelos estudantes das universidades UFPA e UFSC. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2025 da UFPA, a universidade possui 40.275 discentes de graduação e 9.572 de pós-graduação, com uma composição de 44,5% mulheres, 41,7% homens e 1% não binários/transsexuais. A maioria dos alunos é parda (61,3%), com faixa etária predominante entre 18 e 24 anos (66%). O ingresso se dá majoritariamente pelo Enem (52,8%) e via cotas (59%), com 85% dos alunos tendo renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.

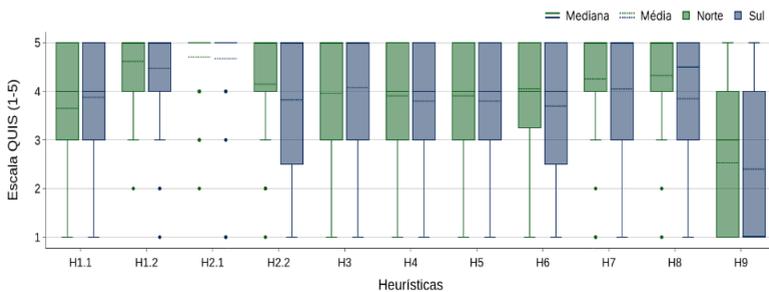
O PDI 2020-2024 da UFSC indica 29.303 discentes de graduação e 8.063 de pós-graduação, com 58% mulheres e 42% homens. A maioria é branca (77,7%) e também tem a faixa etária predominante entre 18 e 24 anos (68%). Os estudantes ingressam principalmente pelo vestibular da UFSC (77,2%) e via cotas (36,1%), com 12,7% estudando em escolas públicas e renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Na pesquisa, 80% dos participantes da UFPA eram homens e 80% dos da UFSC eram mulheres.

Na UFPA, 40% dos participantes tinham entre 20 e 23 anos, e 60% acessavam a internet via smartphones. Na UFSC, 80% estavam entre 20 e 23 anos e 60% usavam smartphones para acessar a internet. Em termos de consumo de notícias, 60% dos participantes da UFPA preferem redes sociais, enquanto 60% dos da UFSC preferem sites de notícias. Os dados sobre experiência e frequência de acesso a sites de

notícias também foram levantados, mostrando um padrão variado entre as duas universidades, essencial para a avaliação de usabilidade e implementação de melhorias direcionadas.

O estudo avaliou a usabilidade de sites de notícias com base em heurísticas de Nielsen e Molich (1990), focando na percepção cognitiva da interface, interações e interoperabilidade entre sistemas. A pesquisa investigou se grupos de usuários com características semelhantes, mas em diferentes localidades geográficas, têm percepções distintas sobre a usabilidade dos sites, além de identificar contrastes e similaridades entre esses grupos.

Gráfico 1. Diagrama de caixa da avaliação das heurísticas para cada região



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A análise das distribuições dos dados entre as duas localidades geográficas revelou alta similaridade, como ilustrado no diagrama de caixa do **Gráfico 1**. O gráfico *boxplot* apresenta a distribuição dos dados, mostrando mínimo, primeiro quartil (Q1), mediana, terceiro quartil (Q3), máximo e *outliers*. Os traços verdes representam os estudantes da UFPA (Norte) e os traços azuis, os da UFSC (Sul). As linhas internas mostram medianas e médias, as caixas delimitam os quartis inferior e superior, e as linhas ("bigodes") se estendem até os valores mínimos e máximos, excluindo os outliers, indicados como pontos individuais.

A análise das heurísticas avaliadas pelos estudantes revelou que os cinco sites de notícias receberam boas avaliações na maioria das heurísticas. A heurística melhor avaliada foi a H2, relacionada à consistência visual, tipográfica, de informações, ações e interação. Em contraste, a heurística com a pior avaliação foi a H9, referente ao alcance ergonômico, evidenciando a necessidade de maior atenção às limitações físicas humanas em termos de acessibilidade.

Foi realizada uma segunda análise para explorar a relação entre localização e avaliação das heurísticas, utilizando o método de correlação de *Spearman*. Este método foi escolhido por sua eficácia em avaliar associações entre variáveis não-lineares e dados ordinais, comuns em pesquisas de usabilidade. O coeficiente de *Spearman* ajuda a capturar associações e considerar a variabilidade entre grupos de diferentes localidades, identificando tendências e padrões nas avaliações de usabilidade.

Tabela 1. Correlação de *Spearman* e P-Valor das variáveis de heurísticas em relação a variável de localidade.

Variáveis	H1.1	H1.2	H2.1	H2.2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Correlação	0,093	-0,029	0,072	-0,076	0,055	-0,089	-0,035	-0,101	-0,039	-0,138	-0,043
P-Valor	0,367	0,779	0,485	0,463	0,593	0,390	0,733	0,327	0,701	0,181	0,676

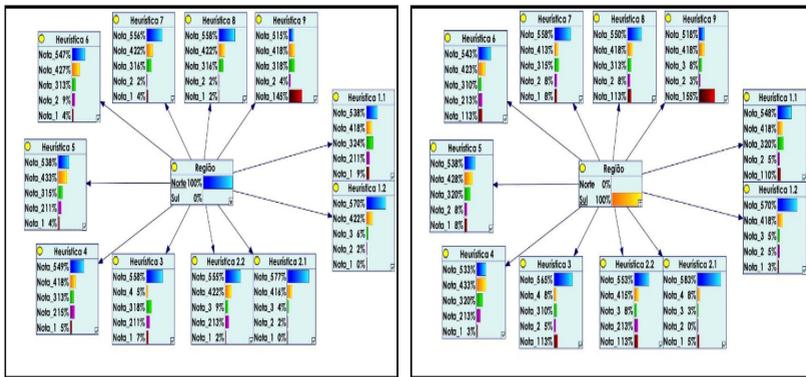
Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A análise dos dados revelou baixa correlação entre localização e heurísticas de usabilidade, indicando pouca influência da geografia. Os resultados corroboram a hipótese de que a localidade teve pouca influência na avaliação, possivelmente devido aos perfis semelhantes dos grupos, com faixa etária, acesso à internet, uso de redes sociais, experiência em sites de notícias e frequência de acesso similares.

Para confirmar a hipótese sobre a influência da localidade na usabilidade de sites de notícias, foi implementada uma RB, com a

localidade como variável central. As análises probabilísticas foram representadas em figuras que mostram as avaliações dos estudantes da UFPA (Norte) e da UFSC (Sul). A variável "Região" conecta-se diretamente às heurísticas que representam diferentes dimensões da usabilidade, conforme ilustrado na **Figura 2**, com cada heurística apresentando uma distribuição de probabilidades associada a cinco categorias de notas (1 a 5), representadas por diferentes cores.

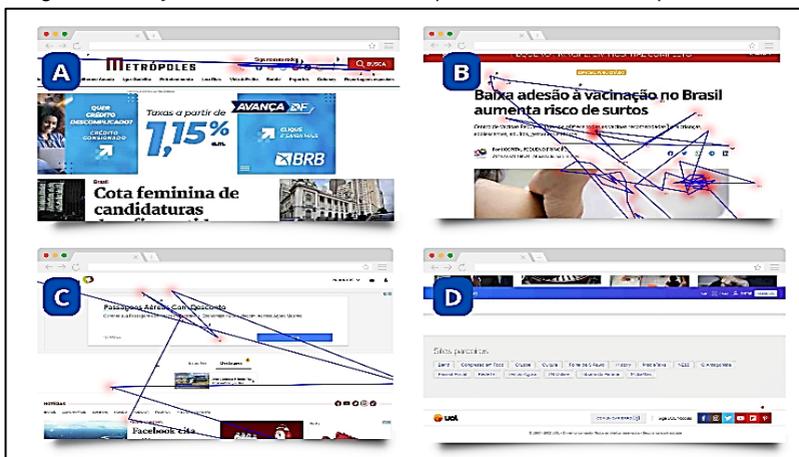
Figura 2. Avaliação dos Sites de Notícias por Estudantes da UFPA e UFSC.



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

As análises das RBs mostraram que as maiores semelhanças entre os grupos ocorreram nas heurísticas H1.2 (auto localização) e H2.2 (consistência visual, tipográfica, de informações, ações e interação). Essas heurísticas apresentaram avaliações semelhantes entre os estudantes das duas localidades. Esses resultados foram corroborados pelas imagens geradas pela ferramenta UX-Tracking, que ilustra a interação dos usuários com os sites de notícias. Por exemplo, a facilidade de localizar a funcionalidade de busca no site do Metrôpoles foi evidenciada pela movimentação direta do mouse para o ícone de busca, como mostrado na Figura 3.

Figura 3. Interação de usuários nos sites Métopoles, G1, Terra e Uol, respectivamente.



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

As maiores diferenças entre os grupos foram observadas nas heurísticas H1.1, H3, H4 e H8. A H1.1, que aborda a auto localização e compreensão do site, apresentou uma discrepância de cerca de 10%, como evidenciado na Figura 3.B, onde os participantes tiveram dificuldade em encontrar a funcionalidade de assinar newsletter no G1. Na H3, sobre a estrutura preparada para busca, foi notada uma necessidade de uma ferramenta de busca mais visível no site Terra, especialmente criticada pelo grupo do Norte, conforme a Figura 3.C. A H4, que avalia a objetividade e simplicidade na apresentação de conteúdos, mostrou que ambos os grupos pediram maior organização no site Uol Notícias, com uma discrepância de 16% na nota 5. A Figura 3.D ilustra a dificuldade dos usuários em realizar tarefas na página inicial do Uol Notícias. Além disso, foi realizada uma análise detalhada dos cinco sites de notícias, conforme mostrado na Quadro 4, para observar as diferenças e similaridades entre os grupos da UFPA e UFSC.

Quadro 4. Contrastes e similaridades entre o grupo universitário do Norte e do Sul.

SITE	CONTRASTES	SIMILARIDADES
G1	H1.1 (Place-making) com média do grupo universitário norte 3,5 e sul 4,12.	H5 (Correlação) com média do grupo universitário norte 4,1 e sul 4.
Metrópoles	H2.1 (Consistência) com média do grupo universitário norte 5 e sul 3,6.	H5 (Correlação) com média do grupo universitário norte 4,1 e sul 4.
R7	Não apresentou contraste significativo.	H3 (Resiliência) com média do grupo universitário norte 4,18 e sul 4,37.
Terra	H1.1 (Place-making) com média do grupo universitário norte 2,9 e sul 3,75 e H6 (Equivalência às convenções culturais) média do grupo universitário norte 4,09 e sul 3,5.	H9 (Ergonomia contextual) com média do grupo universitário norte 1,9 e sul 1,87.
Uol Notícias	H7 (Conteúdo visual intuitivo) com média do grupo universitário norte 3,36 e sul 2,75.	H1.1 (Place-making) com média do grupo universitário norte 2,27 e sul 2,25.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A análise revelou contrastes e semelhanças nas avaliações das heurísticas de usabilidade entre sites de notícias. No site G1, a heurística H1 destacou contrastes, com dificuldades relatadas em encontrar redes sociais e em distinguir a assinatura da *newsletter*. A heurística H5, por outro lado, apresentou semelhança, com críticas sobre informações mal sinalizadas.

No Metrópoles, a heurística H2 mostrou contrastes significativos devido a anúncios que prejudicavam a leitura e interação, embora também fosse a mais semelhante entre os grupos. No R7, não houve contrastes significativos, e a heurística H3 foi a mais semelhante, com críticas à funcionalidade de busca. No Terra, a H1 e a H6 foram notáveis, com contrastes sobre a visibilidade da busca e a quantidade de publicidades, enquanto a H9 foi a mais semelhante, com dificuldades em identificar ferramentas de acessibilidade.

No Uol Notícias, a heurística H7 revelou contrastes na dificuldade de encontrar redes sociais e newsletters, enquanto a H1.1 foi a mais semelhante, refletindo dificuldades similares nessa localização.

Discussão

O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 5.872.272, foi conduzido com rigor ético, garantindo integridade e transparência. Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e forneceram consentimento livre e esclarecido. Dados foram coletados usando ferramentas multimodais que asseguraram anonimização e privacidade, e o tratamento e análise dos dados foram realizados com precisão. A pesquisa também se empenhou em minimizar influências externas, como o contexto político, para que as avaliações refletissem autenticamente a UX com os sites de notícias.

A pesquisa se destaca por explorar uma área pouco abordada, a influência da geografia na usabilidade de sites de notícias, e utilizou uma abordagem inovadora combinando métodos quantitativos e qualitativos. As análises relacionadas mostraram convergências com estudos de Alexandre e Aquino (2021), que também destacaram o impacto dos fatores individuais na usabilidade. No entanto, divergiram dos achados de Becker (2002), que sugeriu uma maior influência da localização geográfica. Estudos de Lachner et al. (2018) e Alostath et al. (2009) reforçaram a importância de considerar o contexto cultural, alinhando-se com nossos resultados, enquanto a eficácia de técnicas de mouse-tracking, validada por Paulino et al. (2021), corroborou o uso de ferramentas multimodais em nossa pesquisa.

O estudo contribui para o conhecimento existente ao desafiar a premissa de que a localização geográfica, enquanto variável isolada, tem

um impacto substancial na usabilidade de sites de notícias, e aponta que fatores culturais e individuais são mais influentes. Ele destaca a importância de uma abordagem multidimensional na concepção de interfaces digitais, levando em conta uma variedade de fatores além do contexto geográfico.

Considerações finais

Este estudo é um avanço importante no entendimento da usabilidade, especialmente relevante para a Amazônia, onde a diversidade cultural e as necessidades locais devem ser consideradas no desenvolvimento de interfaces. A pesquisa revelou que a análise da usabilidade de sites de notícias deve considerar mais os fatores individuais e comportamentais do que a localização geográfica.

Os resultados indicam que uma abordagem personalizada é fundamental no design de interfaces. As principais contribuições foram a utilização de uma ferramenta de captura multimodal para uma análise das interações e a eficácia de métodos avançados de pesquisa em ambientes digitais. Esses achados oferecem novas perspectivas sobre a usabilidade e servem como base para futuras pesquisas.

O estudo enfrenta limitações, como a restrição às regiões Norte e Sul do Brasil e a falta de consideração de aspectos emocionais. As ameaças à validade foram tratadas por meio do uso do Teste QUIS, disponibilização do material analítico, realização de testes prévios e minimização da influência do contexto eleitoral. No entanto, essas limitações apontam para áreas de melhoria, como a exploração das emoções dos usuários e a relação entre traços de personalidade e usabilidade.

Futuras investigações devem considerar a integração de avaliações emocionais, o uso de ferramentas psicométricas para entender padrões

de interação, e estudos multiculturais para avaliar a variabilidade dos resultados. A adoção de tecnologias emergentes, como redes neurais e realidade aumentada, pode também criar ambientes de teste mais imersivos e precisos.

Referências

- AGNER, Luiz. Ergodesign e arquitetura da informação: **trabalhando com o usuário**. Digitaliza Conteúdo, 2023.
- ALEXANDRE, Tássia Becker; AQUINO, Maria Clara. Pesquisa Aplicada como Inovação Metodológica no Jornalismo: dimensões teórica, empírica e experimental. **Revista Observatório**, v. 7, n. 3, p. 1–23, 2021.
- ALOSTATH, Jasem M.; ALMOUMEN, Sanaa; AL-OSTATH, Ahmad B. Identifying and measuring cultural differences in cross-cultural user-interface design. In: Internationalization, Design and Global Development: Third International Conference, IDGD 2009, San Diego, CA, USA, July 19–24, 2009. Proceedings 3. **Springer**, p. 3–12, 2009.
- BECKER, Shirley A. An exploratory study on web usability and the internationalization of US e-businesses. **Journal of Electronic Commerce Research**, v. 3, n. 4, p. 265–278, 2002.
- BEVAN, Nigel. What is the difference between the purpose of usability and user experience evaluation methods. In: **Proceedings of the Workshop UXEM**, v. 9. Citeseer, p. 1–4, 2009.
- CANAVILHAS, João. Webjornalismo: **considerações gerais sobre jornalismo na web**. 2001.
- CHEN, Ye; LIU, Yiqun; ZHANG, Min; MA, Shaoping. User satisfaction prediction with mouse movement information in heterogeneous search environment. **IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering**, v. 29, n. 11, p. 2470–2483, 2017.
- COCKTON, Gilbert. Human–Computer Interaction. In: The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy. 2016. p. 1–10.

CYBIS, Walter; BETIOL, Adriana Holtz; FAUST, Richard. **Ergonomia e usabilidade: conhecimentos, métodos e aplicações**. Novatec Editora, 2017.

DANIEL, Wayne W. **Biostatistics: a foundation for analysis in the health sciences**. Vol. 129. Wiley, 1978.

DIEGO-MAS, Jose Antonio; GARZON-LEAL, Diana; POVEDA-BAUTISTA, Rocio; ALCAIDE-MARZAL, Jorge. User-interfaces layout optimization using eye-tracking, mouse movements and genetic algorithms. **Applied Ergonomics**, v. 78, p. 197–209, 2019.

FILARDI, Ana Lúcia; MACHADO TRAINA, Agma Juci. **Montando questionários para medir a satisfação do usuário: avaliação de interface de um sistema que utiliza técnica de recuperação de imagens por conteúdo**. 2008.

GARRETT, Jesse James; STRAIGER, Aren Howell; SCOTT, Kim. **The Elements of User Experience: User-Centered Design for the Web and Beyond**. New Riders, 2011.

HOLLINGSIED, Tasha; NOVICK, David G. Usability inspection methods after 15 years of research and practice. In: **Proceedings of the 25th Annual ACM International Conference on Design of Communication**. p. 249–255, 2007.

HOWELL, David C. **Statistical methods for psychology**. PWS-Kent Publishing Co., 1992.

JENSEN, Finn V.; NIELSEN, Thomas Dyhre. Bayesian networks and decision graphs. Vol. 2. **Springer**, 2007.

KOLLER, Daphne; FRIEDMAN, Nir. **Probabilistic graphical models: principles and techniques**. MIT Press, 2009.

LACHNER, Florian; NGUYEN, Mai-Anh; BUTZ, Andreas. Culturally sensitive user interface design: a case study with German and Vietnamese users. In: **Proceedings of the Second African Conference for Human Computer Interaction: Thriving Communities**. p. 1–12, 2018.

LIMA, Danilo T.; MOURA, Flávio T.; PINTO, Lyanh Vinicios Lopes; PAULINO, Rita de Cássia Romeiro; SERUFFO, Marcos César da Rocha. Avaliação de

Experiência do Usuário (UX): Análise de links às Redes Sociais a partir de Sites de Notícias. In: **Anais do XIV Workshop sobre Aspectos da Interação Humano-Computador para a Web Social**. SBC, p. 10–19, 2023.

LIMA, Danilo T.; PAULINO, Rita de Cássia Romeiro; SANTOS, Rodrigo Pereira dos; SERUFFO, Marcos César da Rocha. Avaliação de Experiência do Usuário de diferentes regiões do Brasil em sites de notícias: um estudo de caso Norte e Sul. In: **Anais Estendidos do XXI Simpósio Brasileiro de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**. SBC, p. 201–209, 2022.

LIMA, Danilo T.; SILVA, Kennedy Edson; PAULINO, Rita de Cássia Romeiro; ZACARIAS, Flavio Rafael Trindade; SERUFFO, Marcos César Rocha. Rastreamento de Mouse para Avaliação de Experiência de Usuário em Portais de Notícias: um Estudo de Caso. In: **Collection: Applied Computer Engineering 2**. p. 74–84, 2022

LIMA, Danilo T.; ZACARIAS, Rodrigo Oliveira; SILVA, Kennedy Edson; SANTOS, Rodrigo Pereira dos; SERUFFO, Marcos César da Rocha. Analytical model for classifying areas of interest in interactive systems. In: **Proceedings of the XX Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. p. 1–6, 2021

LIMA, Danilo; MOURA, Flavio Rafael Trindade; ALVES, André Vinicius Neve; PARRACHO, Thiago de Moura; ZACARIAS, Rodrigo Oliveira; SANTOS, Rodrigo Pereira dos; SERUFFO, Marcos César da Rocha. UX-tracking: Web and multimodal tool for user experience evaluation. In: **Anais Estendidos do XXVIII Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web**. SBC, p. 107–110, 2022.

NIELSEN, Jakob. **Usability engineering**. Morgan Kaufmann Publishers, 1993.

NIELSEN, Jakob; MOLICH, Rolf. Heuristic evaluation of user interfaces. **ACM SIGCHI Bulletin**, v. 24, n. 3, p. 249–256, 1992.

PNUD BRASIL. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2019.html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PODER DATA. **Principais meios para se informar**. Disponível em: www.poder360.com.br/midia/41-usam-veiculos-jornalisticos-na-internet-para-ler-noticias/. Acesso em: 26 ago. 2024.

REIS, Carlos. Metodologia da Pesquisa Científica: **um guia para a elaboração de projetos**.

São Paulo: Editora Atlas, 2021.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion.

PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia, v. 15, n. 1-16, p. 61, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento**

Institucional PDI - 2020 - 2024 (UFSC). 2020. Disponível em: https://pdi.ufsc.br/_les/2020/08/PDI-2020-2024-pagina-dupla.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI -**

2016 - 2025 (UFPA). 2016. Disponível em: <https://www.proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa>. Acesso em: 26 ago. 2024.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES



Carlos José Trindade da Rocha

Pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática; Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas; Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática; Mestrado em Ciência de la Educación; Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Especialista em Educação Social para Juventude; Licenciatura plena em Ciências da Natureza/Química e Licenciatura em

Pedagogia. Atualmente é professor colaborador do mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA); Professor efetivo da SEDUC/PA.

E-mail: carlosjtr@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7815926450187234>

ORCID: Orcid.org/0000-0001-5172-9182.



Iracely Rodrigues da Silva

Professora da UFPA, Campus Universitário de Bragança. Doutora em Recursos Ambientais Amazônicos. Mestre em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos. Especialista em Fitoterapia Nutricional de Plantas Medicinais. Licenciada Plena em Pedagogia, Graduada em Biomedicina (Estácio Castanhal). Professora/pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos

Antropogênicos na Amazônia (PPGEA/UFPA). Associada na Sociedade Internacional de Etnobiologia (ISE). Líder do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde (LEMAS/UFPA). Vice-Líder do "Grupo de Pesquisa em Saúde, Sociedade e Ambiente" (GPSSA). **E-mail:** iracely@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5393264898435715>



João Batista Santiago Ramos

Possui graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). Especialista em História da Educação na Amazônia. Doutor em filosofia pela Universidade do Porto - Portugal. É Professor Adjunto III. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Latino Americana e antropologia filosófica, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Filosofia, Utopia, Globalização, Libertação e Ética

E-mail: joabatistasantiagoramos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8078757512392983>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3355-271X>



Sylvia Maria Trusen

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Notre Dame (1983), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Pós-doutoramento sob orientação da Profa Ana Amorim de Alencar, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação Ciência da Literatura (linha de pesquisa: Estudos semiológicos:

Texto, Leitura e Transdisciplinaridade) Professora Associada da Universidade Federal do Pará, Professora do Programa de Pós-Graduação Estudos Antrópicos da Amazônia/PPGEAA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Narrativas do Insólito e Conto Maravilhoso, Leitura e Tradução Intercultural, Psicanálise e Literatura. Atualmente é Associada da Escola de Psicanálise do Corpo Freudiano

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1704721088122823>

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Alanna Gabrielly do Nascimento Gouveia

Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia possui graduação em Ciências Naturais e experiência em pesquisa em diversas áreas, como tecnologia do pescado, biologia ambiental, educação inclusiva, saúde pública, resíduos sólidos, educação ambiental, ISTs, uso de substâncias psicoativas e populações vulneráveis.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9554117353713774>

Alissa de Cássia Coutinho da Silva

Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6175431709506633>

Assunção José Pureza Amaral

Doutor em Desenvolvimento Socioambiental, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, da UFPA; Coordenador do Programa de Extensão, Ensino e Pesquisa Universidade no Quilombo; do Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação - GESCED, que formam o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFPA - Campus Castanhal – Pa; Coordenador do CONNEAB'S (ABPN) da Região Note. E-mail: amaral12j@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2950887958552733>

Audineia Rodrigues de Oliveira

Mestre em Estudos Antrópicos da Amazônia – UFPA; membro do Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação – GESCED, que forma o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFPA Campus Castanhal; Professora da Secretaria de Estado de Educação (PA). E-mail: audi.arte@yahoo.com.br

Danilo Nascimento dos Anjos

Pedagogo (UNIP). Licenciado em Letras Língua Portuguesa (UFPA). Produtor Cultural. Especialista em Docência do Ensino Superior (Faveni). Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA-UFPA). E-mail: danntitancab2017@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2685790290240468>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3739-9189>.

Danilo Teixeira Lima

Doutorando em Engenharia Elétrica. Mestre em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA/UFPA) e Bacharel em Sistemas de Informação (UFPA). Atua como Pesquisador em Experiência do Usuário (UX) e integra o Grupo de Pesquisa em Engenharia de Sistemas Complexos (UNIRIO). Também é membro da Rede de Pesquisa Aplicada Jornalismo e Tecnologias Digitais (Jortec) e do Núcleo de Estudos e Produção em Hipermídia aplicados ao Jornalismo (Nephi-Jor).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4881833295260812>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3318-9562>

Deliane Gaia Fontes

Graduada em pedagogia e geografia. Especialista em matemática fundamental. Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Coordenadora pedagógica de ensino fundamental pela SEMED, Castanhal/Pa. Professora da disciplina geografia pela SEMED/São Miguel do Guamá/Pa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0055435715898152>

Deyvison Luz Santos

Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia, licenciado em Ciências Naturais. Atua no Laboratório de Educação, Meio Ambiente e Saúde da UFPA em Bragança, pesquisando temas como plantas medicinais, comunidades tradicionais, educação em saúde e meio ambiente na Amazônia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5781131339912436>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7585-9889>

Edivaldo Rodrigues Dutra

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: edvaldopodp@gmail.com

Eduarda Rabelo Ramos

Graduada em Terapia Ocupacional pela UFPA. Especialista em saúde do idoso. Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0050987720187844>

Eliana Teles Rodrigues

Doutora em Antropologia, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE/UFPA), pesquisadora do Laboratório de Cartografia Social (LABCARTS/PNCSA). Email: elianteles@ufpa.br

Elias Mauricio S. Rodrigues

Doutor em Linguística, Mestre em Letras e graduado em Licenciatura Plena em Letras . Atualmente é professor de Comunicação Oral e Escrita e Metodologia Científica na Universidade Federal Rural da Amazônia. Possui experiência na área de Linguística, com foco em Lexicologia, Terminologia, Lexicografia e Terminografia, Sociolinguística e Dialetolegia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9461369240785888>

Elida Patrícia Costa de Sena

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Pedagoga. Professora da rede municipal de educação de Santa Maria do Pará. E-mail: , elidaufpa@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415374795005688>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5393-7169>

Eula Regina Lima do Nascimento

Pedagoga, mestre e doutora em educação. Professora efetiva da UFPA/FAPED/CCAST; membro do Programa GETI, Fórum Paraense de Educação do Campo, Cátedra Paulo Freire da Amazônia e do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0460051621828656>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2665-8172>

Euzébio de Oliveira

Doutor em Doenças Tropicais, graduado em Ciências Biológicas, mestre em Biologia Ambiental. Atua como professor e pesquisador na UFPA, com foco em estudos sobre saúde, sociedade e ambiente, incluindo pesquisas sobre acidentes na extração de metais pesados na Amazônia, a importância da educação física para a saúde pública, fitoterapia e uso de plantas medicinais. Possui experiência em projetos de cooperação internacional e coordenação de projetos de pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1807260041420782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8059-5902>

Everaldo da Silva Costa

Graduação em Educação do Campo pela UFPA. Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas e em Educação, Cultura e Diversidade pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. É Mestrando no Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação.

Email: everaldo.costa@cameta.ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3277660854091800>

Flávio Rafael Trindade Moura

Graduando de Engenharia da Computação, membro do Laboratório de Pesquisa Operacional (LPO). Atualmente, é bolsista de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora (modalidade Fixação e Capacitação de Recursos Humanos Fundos Setoriais (SET), atua em pesquisas nas áreas de visão computacional, processamento de linguagem natural, inteligência artificial, usabilidade em ambientes web, experiência do usuário e ciência de dados; e é criador e desenvolvedor do framework de apoio a avaliação de usabilidade de ambientes web automatizada intitulada User eXperience Tracking (UX-Tracking), em parceria com pesquisadores da UNIRIO e USP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4713619033514788>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8071-0461>.

Francinei Bentes Tavares

Licenciado em Ciências Agrárias, Mestrado em Desenvolvimento Rural e Doutor em Sociologia. É Professor Associado I da UFPA/FADECAM/CABAE. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). Participa do grupo de pesquisa Desenvolvimento Rural e Inovação Sociotécnica (DRIS), e do Grupo Estudos da Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina (GEBIOS). Email: francinei@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2305847447719005>

Gleibson do Nascimento Silva

Graduação em História e Geografia. Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Atualmente é professor substituto no IFPA campus Castanhal. E-mail: gleibsondotsilva@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3426739163066787>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0083-8554>

Ivan Pereira de Souza

Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal. Doutor em estudos da tradução, mestre em Letras, Licenciado em Letras-Português/Espanhol. Experiência na área de Teoria linguística: lexicografia e terminologia; linguística e ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase em português e espanhol.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8428374955029323>

Jernê Silva de Araujo

Graduado em Gestão Ambiental e em Pedagogia pela UFPA. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Formação de Professores de Ciências. Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA/CCAST).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0311201396048789>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1872-3632>

Jordana Silva Souza

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Piauí. Membro dos Grupos de Pesquisa "Amigos do Patrimônio" e "Form PI - Modernidade Arquitetônica".

E-mail: jordanassouza@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5012728441180364>

Juliana Lara Melo de Oliveira

Formada em Letras - Língua Portuguesa pela UFPA, Campus Castanhal. Atua como professora na Universidade Paulista-UNIP-Castanhal. Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA/UFPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5055799721735531>

Orcid: 0009-0002-6309-5951

Lanna Fonsêca de Araújo Oliveira

Graduada em Letras/Língua Portuguesa, Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Atuou como professora de Leitura e de Educação Socioemocional no colégio Professor Antônio Leite e atualmente é professora de Língua Portuguesa no Centro Educacional Modelo Eireli (CTEM) e professora da SEDUC/PA. Lattes: Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5117382273242917>

Leliane Aguiar da Silva

Mestra em Estudos Antrópicos da Amazônia. Especialista em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade - UFPA. Especialista em Educação Ambiental Urbana pela Escola Aberta do Brasil - ESAB. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará - UFPA; Direito pela Faculdade de Castanhal - FCAT e Letras pela Universidade Cesumar - UniCesumar. Tem experiência na área ambiental, sociológica, antropológica, direito, gênero, segurança pública, cultural e educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8077376317115064>

Lucas Pinheiro de Araújo

Graduado em Direito e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8338905254247231>.

Lucinaldo da Silva Blandtt

Pedagogo com aperfeiçoamento em Sociologia. Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável e Doutor em Ciências Sócio ambientais Formação Interdisciplinar: Educação, saúde e meio ambiente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422712436917875>

Madison Rocha Ribeiro

Profissional pedagogo com ampla formação em educação, incluindo mestrado e doutorado na área. Possui experiência em formação de professores, elaboração de projetos pedagógicos e curriculares, e pesquisa sobre currículo e educação integral. Atualmente, atua como professor na UFPA e se dedica a discussões sobre teoria, políticas e práticas curriculares, com foco em educação integral e BNCC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8046770697856492>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6681-7713>

Mara Rita Araújo Lago

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Pedagoga, especialista em educação cultura e organização social, especialista em educação especial e educação inclusiva, curso de LIBRAS, módulo básico, alfabetização no TEA, aprofundamento teórico em ABA, terapia em ABA no autismo. Professora titular do AEE (SRM – Sala de Recursos Multifuncionais), município de Castanhal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7320442416975570>

Marcos César da Rocha Seruffo

Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados, Especialista em Suporte Técnico de Sistemas Computacionais, Mestre em Ciência da Computação e Doutor em Engenharia Elétrica, com ênfase em Computação Aplicada. Pós Doutor em Engenharia Elétrica. Professor Associado II da UFPA, Vinculado ao PPGEEA/UFPA/CCAST e PPGEE/UFPA. Atualmente estar como Coordenador da Área de Computação Aplicada do PPGEE e Vice Coordenador do PPGEEA. Coordena projetos fomentados pelo CNPq e Capes, além de participar de projetos com financiamento de outras fontes. Bolsista Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora - DT - Nível 2 do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3794198610723464>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8106-0560>

Maria Eduarda Matos Diomedes

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Especialista em Pesquisa e Educação.

E-mail: pedagogaeduardamatos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2442622564803178>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5951-7058>

Maria Rosângela da Silva e Silva

Graduada em Geografia e em Pedagogia. Especialista em psicopedagogia clínica e institucional. Mestranda do PPGEEA/UFPA/CCAST. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5696235397789207>

Maria Suellen de Souza Sá Ribeiro

Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia. Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, com especialização em Educação Interdisciplinar na Formação Docente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5254545968294916>

Myrian Sá Leitão Barbosa

Doutora em Antropologia e Estudos Latino Americanos, com experiência em Etnoecologia e Ecologia Histórica, atualmente é professora e pesquisadora na UFOPA, onde estuda gênero, etnografia e a relação entre cultura e natureza em comunidades amazônicas.

E-mail: myrianbarboza@ufl.edu **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4827055067722362>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6712-7386>

Patrik Barros de Souza

Engenheiro de Pesca pelo IFPA- Campus Castanhal. Mestrando de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia do PPGEAA/UFPA/CCAST. Colaborador no Laboratório de Estudos em Pesca no Nordeste Paraense – LEPENP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8116124035544516>

Paulo Roberto do Canto Lopes

Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, estado do Pará e Arqueólogo da Secretaria de Estado de Cultura do Pará (SECULT/SIMM/MEP). E-mail: paulocanto6@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2039723060755142>

Rosa Maria Rodrigues Lima

Doutora em Recursos Biológicos da Zona Costeira Amazônica. Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Mestrado em Biologia Ambiental - Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2622073332360463>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7537-8791>

Rita de Cássia Romeiro Paulino

Pós-Doutora, ex-bolsista do CNPq no Social Media Lab na Universidade de Ryerson, Toronto - Ca em 2020. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, na área de Mídia e Conhecimento. Atua no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPGJOR) e no PPGCOMPro (UFMA), colaboradora no Programa de Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (EGC/UFSC), docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7783801662264275>;

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3020-7091>

Taciani do Socorro da Silva Lima

Licenciada em Letras/Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará e em Letras - Português/Inglês pela Universidade de Uberaba. Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, também pela Universidade Federal do Pará. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA) e membro do Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação (UFPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2423262420529139>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4279-9394>

Yomara Pinheiro Pires

Professora associada da UFPA com formação em Computação e Engenharia Elétrica. Atua na Faculdade de Computação e no PPGEAA/UFPA em Castanhal, coordenando o programa de mestrado. Pesquisa em áreas multidisciplinares, com foco em acessibilidade, informática na educação, inteligência artificial e computação afetiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5304797342599931>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7724-6082>

Wanderlan Montão da Silva

Mestre em Educação e Humanidades – U.M, Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEA – UFPA, especialista em Africanidades – UFPA, Especialista em Igualdade Racial na Escola – UNIAFRO – UFPA, Especialista em Tecnologia e Educação, Pedagogo Licenciado, Bacharel em Teologia e Tecnólogo em Redes de Computadores, Membro do GEAM – Grupo de Estudos Afro-Amazônico, Pesquisador Colaborador da PROEXIA - CAMTUC – UFPA, Coalizão Negra por direitos e do Grupo de Estudos em Educação e Cultura, GESced – UFPA.

E-mail. wanderlanmontao2@gmail.com



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O terceiro volume da série "Estudos Antrópicos na Amazônia" proporciona uma análise abrangente da interação entre os seres humanos e o ambiente amazônico, incorporando várias investigações do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da UFPA. Organizado em quatro eixos centrais – Culturas indígenas, Educação, Saúde e Questões sociais – a obra enfatiza a relevância do conhecimento tradicional e da literatura indígena, sugerindo que a pesquisa interdisciplinar é essencial para o avanço sustentável e a capacitação das comunidades locais.

Desde sua edição inicial em 2020, a coletânea se destaca por conectar vozes e saberes locais, promovendo uma compreensão mais detalhada e complexa da diversidade cultural e ambiental da Amazônia. Os artigos apresentados aqui incentivam reflexões cruciais sobre os desafios atuais que esta região enfrenta, convidando o leitor a se envolver em um processo formativo contínuo de aprendizado e transformação social.

Este livro vai além de um simples produto acadêmico, servindo também como um impulsionador de novas pesquisas e iniciativas para a promoção da justiça social e ambiental. Convidamos você a explorar as diversas dimensões do ecossistema amazônico e a descobrir como cada investigação desempenha um papel na construção de um futuro mais equitativo e sustentável para todos.



editora *fi*.org

